COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Innovación pedagógica y tecnologías digitales en la docencia de las ciencias sociales

Coords.
Concha Pérez-Curiel
Ricardo Domínguez-García
Jorge Zarauza Castro

Dykinson, S.L.

INNOVACIÓN PEDAGÓGICA
Y TECNOLOGÍAS DIGITALES
EN LA DOCENCIA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA DOCENCIA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Coords.

CONCHA PÉREZ-CURIEL
RICARDO DOMÍNGUEZ-GARCÍA
JORGE ZARAUZA CASTRO

Dykinson, S.L.
2024

Esta obra se distribuye bajo licencia
Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.

INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA DOCENCIA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez
© de los textos: los autores
© de la presente edición: Dykinson S.L.
Madrid - 2024

N.º 236 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2024

ISBN: 978-84-1070-690-3

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

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 16
CONCHA PÉREZ-CURIEL
RICARDO DOMÍNGUEZ-GARCÍA
JORGE ZARAUZA CASTRO

SECCIÓN I.
INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN Y EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS

CAPÍTULO 1. EL PAPEL DEL FEEDBACK DEL ESTUDIANTE EN LA LABOR DEL DOCENTE UNIVERSITARIO 19
SORAYA MUNOZ-PEREZ
MARIÁN QUEIRUGA-DIOS
BORJA CASTAÑEDA PÉREZ

CAPÍTULO 2. LA RETROALIMENTACIÓN DE 360 GRADOS. LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNO EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE EQUIPOS DE TRABAJO UNIVERSITARIO..... 36
BORJA CASTAÑEDA-PEREZ
SORAYA MUNOZ-PÉREZ
MARIÁN QUEIRUGA-DIOS

CAPÍTULO 3. MÉTODOS DE EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: UN ESTUDIO SOBRE LAS GUÍAS DOCENTES..... 51
AINHOA MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ
CAMINO FERREIRA

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LAS METODOLOGÍAS DOCENTES EN LOS TÍTULOS DE GRADO UNIVERSITARIOS..... 71
AINHOA MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ
CAMINO FERREIRA

CAPÍTULO 5. LA TUTORÍA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: EXPERIENCIAS Y ACTUACIONES DESDE UNA MIRADA ETNOGRÁFICA..... 93
JOAQUÍN GALINDO-RAMÍREZ
RICARDO DOMÍNGUEZ-GARCÍA

CAPÍTULO 6. EL EFECTO DE LA MOTIVACIÓN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE JAPONÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (JLE): UNA VISIÓN INTERNACIONAL EN CONTEXTO UNIVERSITARIO 112
CATALINA CHENG-LIN

CAPÍTULO 7. ENSEÑANZA DEL EMPRENDIMIENTO EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA REVISIÓN BIBLIOMÉTRICA 133
SANDRA MILENA CHICAS SIERRA

CAPÍTULO 8. LA PARTICIPACIÓN EN COMPETICIONES NACIONALES DE DEBATE ACADÉMICO COMO EXPERIENCIA PARA LA MEJORA DE TORNEOS UNIVERSITARIOS 156
IGNACIO LASIERRA PINTO
CRISTINA ZURUTUZA-MUÑOZ

CAPÍTULO 9. CULTIVAR OTRA MIRADA. TRABAJO SOCIAL TRANSFORMADOR Y APRENDIZAJE POR SERVICIO 173
YOLANDA GARCÍA VÁZQUEZ

CAPÍTULO 10. ANÁLISIS DEL POSICIONAMIENTO DEL ALUMNADO RESPECTO AL DEBATE ENTRE SESIÓN MAGISTRAL E INNOVACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: ESTUDIO DE PREFERENCIAS, JUSTIFICACIONES Y SATISFACCIÓN CON LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS 190
JAVIER GARCÍA GARCÍA
ÁLVARO ELICES ACERO

CAPÍTULO 11. INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA DOCENCIA DE LA PRODUCCIÓN TELEVISIVA: EVALUACIÓN DEL IMPACTO DEL *PAPER FORMAT* COMO HERRAMIENTA EN EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP) 205
JULIO MORENO-DÍAZ

CAPÍTULO 12. CREACIÓN DE MATERIAL MULTIMEDIA SOBRE REGISTROS Y "REGULATORY AFFAIRS" DIRIGIDO A ESTUDIANTES EN CIENCIAS EXPERIMENTALES Y DE LA SALUD 225
NATACHA CABALLERO GÓMEZ
JULIA MANETSBERGER
CARLOS SORIA RODRÍGUEZ
HIKMATE ABRIOUEL
NABIL BENOMAR

CAPÍTULO 13. USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES PARA LA COEVALUACIÓN TÉCNICA DE REMO ENTRE ESTUDIANTES DEL GRADO DE CIENCIAS DEL DEPORTE.....241
GONZALO REVERTE PAGOLA
FRANCISCO JAVIER PECCI BAREA
JOSÉ LUIS GIL DELGADO

CAPÍTULO 14. LA MEJORA DEL TRABAJO EN EQUIPO EN EDUCACIÓN SUPERIR A TRAVÉS DEL ACOMPAÑAMIENTO EN LA COMPETENCIA DE EMPRENDIMIENTO 256
MARIÁN QUEIRUGA-DIOS
BORJA CASTAÑEDA PÉREZ
SORAYA MUNOZ-PEREZ

CAPÍTULO 15. METODOLOGÍA ABP APLICADA A LA CREACIÓN DE UN PÓSTER MULTIMEDIA 276
MARÍA TERESA MANJÓN ESPEJO
ANA ISABEL MELO MONTERO

CAPÍTULO 16. EL PAPEL DE LA TECNOLOGÍA EN LA MEJORA DE INTERVENCIONES SOCIALES: EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL 293
ISABEL MARTÍNEZ-CARRERA
SARA MARTÍNEZ-CARRERA
CRISTINA SÁNCHEZ-MARTÍNEZ
ALEXANDRE ALONSO-CARNICERO

CAPÍTULO 17. INTEGRANDO LA APS CRÍTICA COMO METODOLOGÍA DOCENTE EN LA ASIGNATURA DE PROYECTOS SOCIALES DEL GRADO EN TRABAJO SOCIAL 312
ANA SALES TEN

CAPÍTULO 18. ARTICULACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO A TRAVÉS DE PRÁCTICAS PRE PROFESIONALES SUPERVISADAS 329
MARÍA JULIANA LAURITO

CAPÍTULO 19. INNOVACIÓN PARA LA TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO EN EL AULA: DIVULGACIÓN CIENTÍFICA CON Y PARA EL ALUMNADO DE TRABAJO SOCIAL 345
MARIA DOLORES MUÑOZ DE DIOS
CRISTINA BELÉN SAMPEDRO PALACIOS
CRISTINA DÍAZ ROMÁN

CAPÍTULO 20. EL USO DE PELÍCULAS Y DOCUMENTALES PARA LA ENSEÑANZA DE CONCEPTOS SOCIOLÓGICOS BASICOS EN ESTUDIOS DE GRADO EN CRIMINOLOGÍA 360
FEDERICO POZO CUEVAS

CAPÍTULO 21. LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN COMUNICACIÓN. ANÁLISIS EPISTEMOLÓGICO Y CURRICULAR 384
JUAN CARLOS AYALA PERDOMO
ANAID PÉREZ MONTEAGUDO

CAPÍTULO 22. DESARROLLO PROFESIONAL INICIAL, HABILIDADES, VALORES, ÉTICA Y ACTITUDES PROFESIONALES EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS 405
GRACIELA ENRIQUEZ GUADARRAMA
JESÚS H. DE LOS SANTOS PERALTA
JOSÉ SALVADOR DAVID CRUZ RAMÍREZ

CAPÍTULO 23. DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES DE LA TECNOLOGÍA DIGITAL EN LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA: ESTUDIO CON ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL.....425
ALEXANDRE ALONSO-CARNICERO
ISABEL MARTÍNEZ-CARRERA
SARA MARTÍNEZ-CARRERA
CRISTINA SÁNCHEZ-MARTÍNEZ

CAPÍTULO 24. ABP Y HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS EN EL PROCESO DE DISEÑO DE ESPACIOS EDUCATIVOS SOSTENIBLES 444
JOSÉ LUIS CABALLERO MONTES
MÓNICA SOLEDAD RODRÍGUEZ RUVALCABA
RAFAEL ALAVÉZ RAMÍREZ
MARGARITA RASILLA CANO

CAPÍTULO 25. COMPETENCIAS MUSICALES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL 464
PALOMA BRAVO-FUENTES

CAPÍTULO 26. VINCULACIÓN SOCIAL E INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA ESTUDIANTIL: IMPLEMENTACIÓN DE ALARMAS COMUNITARIAS CON MANDO A DISTANCIA POR DOCENTES Y ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE COTOPAXI 480
WILLIAM PAUL PAZUÑA NARANJO
JOHNATAN ISRAEL CORRALES BONILLA
WILLIAM ARMANDO HIDALGO OSORIO
PACO JOVANNI VASQUEZ CARRERA

CAPÍTULO 27. POLÍTICAS PÚBLICAS Y PLANIFICACIÓN URBANA CON ENFOQUE DE GÉNERO: ESTRATEGIAS PARA PREVENIR LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES EN ESPACIOS PÚBLICOS 501
MÓNICA CAMPOS CARRAU

CAPÍTULO 28. TEACHING INNOVATION LINKED TO THE PROMOTION OF ENTREPRENEURSHIP PROCESSES IN THE UNIVERSITY ENVIRONMENT.....515
RICARDO REIER FORRAFELLAS

SECCIÓN II.
EXPERIENCIAS EXITOSAS DE PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE Y RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

CAPÍTULO 29. INNOVACIÓN DOCENTE APLICADO AL MÉTODO DE ANÁLISIS DEL CASO COMO RECURSO PEDAGÓGICO EN ENSEÑANZA SUPERIOR EN ÁREAS DE CIENCIAS SOCIALES.....529
RICARDO REIER FORRAFELLAS

CAPÍTULO 30. EVALUANDO LA INNOVACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE LA MEJORA COMPETENCIAL AUTOPERCIBIDA POR EL ALUMNADO. UN ESTUDIO EN EL GRADO EN CRIMINOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID.....544
JAVIER GARCÍA GARCÍA
ÁLVARO ELICES ACERO

CAPÍTULO 31. DE LA UNIVERSIDAD AL SERVICIO PÚBLICO: JORNADAS SOBRE ATRACCIÓN DEL TALENTO EN LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS PARA EL ALUMNADO DE LOS GRADOS EN GAP Y GAP-ECONOMÍA.....560
MARÍA JOSÉ GARCÍA SOLANA
MARÍA E. CORTÉS-CEDIEL
PILAR MARIAL MEDINA
MARÍA JOSÉ VICENTE VICENTE

CAPÍTULO 32. IMAGEN, CRÍTICA Y ARTE. LA MEMORIA GRÁFICA Y AUDITIVA COMO ESPACIO DE LIBERTAD, IGUALDAD Y CONSTRUCCIÓN DE VALORES EN LA UNIVERSIDAD.....577
MIGUEL ÁNGEL ESPINOSA VILLEGAS

CAPÍTULO 33. TRANSFERENCIA EN INNOVACIÓN EN UN AULA DE CIENCIAS SOCIALES MEDIANTE EL USO DE LABORATORIOS DE INVESTIGACIÓN APLICADA.....597
MATEO JAVIER HERNÁNDEZ TRISTÁN
FRANCISCO ÁBALOS AGUILERA
VIRGINIA SANTOFINIA CALERO

CAPÍTULO 34. LAS COMPETENCIAS ÉTICO-SOCIALES Y SU PERCEPCIÓN ENTRE EL ALUMNADO: UN ESTUDIO DE CASO EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN.....613
ELENA PALACIO ALONSO

CAPÍTULO 35. ESTRATEGIA DE COORDINACIÓN DOCENTE DE TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO DESDE LAS PRÁCTICAS DE GRADO DE TRABAJO SOCIAL.....634
JUAN MANUEL HERRERA HERNÁNDEZ

CAPÍTULO 36. ACOMPAÑAR DESDE LA CRÍTICA: ESTRATEGIAS DOCENTES PARTICIPATIVAS PARALA FORMACIÓN SOBRE ANTROPOLOGÍA DEL DESARROLLO Y LA COOPERACIÓN 654
VÍCTOR DEL ARCO FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 37. NUEVAS FORMAS DE INVESTIGACIÓN PARA EL CONOCIMIENTO DE LA ARQUITECTURA DOMÉSTICA 671
MARTA CRIADO ENGUIX

CAPÍTULO 38. EVALUACIÓN DE LA AUTOPERCEPCIÓN DEL ALUMNADO EN TURISMO RESPECTO A SU NIVEL DE COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN ESCRITA. ANÁLISIS COMPARATIVO PRE Y POST INTERVENCIÓN DOCENTE 688
ANA GOYTIA PRAT
ASUNCIÓN FERNÁNDEZ VILLARÁN ARA
MÓNICA ERICE GONZÁLEZ DE DURANA

CAPÍTULO 39. APRENDER E IMPARTIR TEORÍA EN LA UNIVERSIDAD: CASO APLICADO DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.....715
JOAQUÍN GALINDO-RAMÍREZ

CAPÍTULO 40. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UN *BLENDED INTENSIVE PROGRAMME* PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS PAISAJES DE LA GANADERÍA EXTENSIVA EN EL SUR DE EUROPA 734
JOSÉ LUIS SERRANO-MONTES
FRANCISCO JAVIER RODRÍGUEZ-SEGURA
JOÃO SARMENTO
MARGHERITA CISANI

CAPÍTULO 41. INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL (PAT) COMO EJEMPLO DE BUENAS PRÁCTICAS 752
CRISTINA BELÉN SAMPEDRO-PALACIOS
CRISTINA DÍAZ ROMÁN
MARÍA DOLORES MUÑOZ DE DIOS

CAPÍTULO 42. PLAN DE FORMACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE E INVESTIGADOR (PDI) COMO HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA EN LA UNIVERSIDAD DE JAÉN 770
CRISTINA DÍAZ ROMÁN
Mª DOLORES MUÑOZ DE DIOS
CRISTINA BELÉN SAMPEDRO PALACIOS

CAPÍTULO 43. ARQUITECTURA DE LA INFORMACIÓN: CÓMO INCORPORAR LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA GESTIÓN DE LA EXPERIENCIA DEL USUARIO 784
CAMILA BUZZO MENESES
AMPARO FUENTES ARAYA

CAPÍTULO 44. CREACIÓN DE PODCASTS PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA 806
ALEJANDRO D. HERNÁNDEZ-MELIÁN

CAPÍTULO 45. CUANDO EL ESTADO DE BIENESTAR NO TIENE EN CUENTA LA DIVERSIDAD CULTURAL. LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN COMPETENCIAS INTERCULTURALES 820
MARÍA JESÚS BERLANGA ADELL
ISABEL ROYO RUIZ

CAPÍTULO 46. APLICACIÓN DE HERRAMIENTAS SAAS PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA 840
ALEJANDRO D. HERNÁNDEZ-MELIÁN

CAPÍTULO 47. FOMENTO DEL DESARROLLO INTEGRAL DEL ALUMNADO A TRAVÉS DE LA INNOVACIÓN DOCENTE: EL CASO DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE 855
LIVIA GARCÍA FAROLDI
RAFAEL GRANDE

CAPÍTULO 48. AULAS VIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS: ENCUENTRO ENTRE LOS SABERES Y LA CURIOSIDAD 871
ANDREA RODRÍGUEZ VEGA

CAPÍTULO 49. INNOVACIÓN EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL. MODELO Y MEDIADORES EMERGENTES: TPACK Y PLAYTRON 889
RAÚL MAURICIO PLATZ MARROQUÍN

CAPÍTULO 50. INTEGRACIÓN CREATIVA DE LAS ARTES EN LA FORMACIÓN DOCENTE: UN PROYECTO DE MUSICALIZACIÓN DE OBRAS PICTÓRICAS EN LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA 913
ÓLIVER CURBELO GONZÁLEZ
CRISTINA MARTÍN SANZ

CAPÍTULO 51. EXPLORACIÓN DE POSIBLES DIFERENCIAS DE GÉNERO EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTCICO A TRAVÉS DEL ABP EN UN CONTEXTO STEM 933
AMAYA SATRÚSTEGUI MORENO
ESTER MATEO GONZÁLEZ

CAPÍTULO 52. INNOVANDO EN LA EDUCACIÓN EN GESTIÓN DEL DEPORTE: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA ABORDAR LOS GRANDES DESAFÍOS DEL SIGLO XXI 949
SAMUEL LÓPEZ-CARRIL
ALEJANDRO LARA-BOCANEGRA
SAMUEL MANZANO-CARRASCO

CAPÍTULO 53. APRENDIZAJE SERVICIO EN EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL UNA EXPERIENCIA FRENTE EL EDADISMO 972
JOSE MIGUEL RODRÍGUEZ FERRER

CAPÍTULO 54. EJERCICIO FÍSICO DISEÑADO Y APLICADO MEDIANTE EL APRENDIZAJE COLABORATIVO BASADO EN PROYECTOS Y SU EFECTIVIDAD A NIVEL EMOCIONAL 987
UNAI AZCÁRATE JIMÉNEZ
ROBERTO RAMÍREZ DOMÍNGUEZ

CAPÍTULO 55. PROYECTO DE INNOVACIÓN TECNOLÓGICA "RECETA DE SALUD" A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO BASADO EN PROYECTOS. 1005
ROBERTO RAMÍREZ DOMÍNGUEZ
UNAI AZCÁRATE JIMÉNEZ

CAPÍTULO 56. LOS NIVELES DE REALIDAD Y EL DESARROLLO INTEGRAL. UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE EDUCACIÓN EN VALORES EN INFANTIL Y PRIMARIA 1021
JUAN PEDRO RIVERO GONZÁLEZ

CAPÍTULO 57. ENSERES PARA LA VIDA: LA CULTURA MATERIAL COMO TESTIGO DE LA HISTORIA 1040
MARTA CRIADO ENGUIX

CAPÍTULO 58. FEMINISMO EN LAS RELACIONES INTERNACIONALES: DE LA TEORÍA A LA REALIDAD A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO... 1053
ALFREDO SÁNCHEZ RETANA
MARIO ALER GAY
MARÍA ÁNGELES ALAMINOS HERVÁS

CAPÍTULO 59. TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO DE EVALUACIÓN EXTERNA DE LA POLÍTICA SOCIAL MUNICIPAL DE PREVENCIÓN DE ADICCIONES 1067
JUAN MANUEL HERRERA HERNÁNDEZ

CAPÍTULO 60. EL EFECTO DEL FLORECIMIENTO SOBRE LA SATISFACCIÓN CON EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS A TRAVÉS DE LA PASIÓN ARMONIOSA POR EL APRENDIZAJE 1088
MARÍA JOSÉ MARTOS-MÉNDEZ
JAVIER SALAS-RODRÍGUEZ
ALBA GARCÍA-CID
IVÁN RUIZ-RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 61. PARTICIPATORY BUDGETING AS AN INNOVATIVE EDUCATIONAL EXPERIENCE THROUGH INCLUSION AND EMPOWERMENT 1107
MIRIAM URETA GARCÍA

CAPÍTULO 62. REDUCING FOOD WASTE IN THE HOSPITALITY INDUSTRY. PROJECT BY UNIVERSITY STUDENTS OF THE GASTRONOMY BACHELOR'S DEGREE 1123
NATALIA REIG-ALEIXANDRE
AMPARO RUIZ FERNÁNDEZ
SUSANA SENDRA RAMOS

SECCIÓN III.
GAMIFICACIÓN, INTELIGENCIA DIGITAL, TIC Y OTRAS TÉCNICAS DE APRENDIZAJE COLABORATIVO

CAPÍTULO 63. PARA EL ALUMNADO: EL PROYECTO SOCIAL E-LEARNING Y TRES DINÁMICAS DE INNOVACIÓN DOCENTE EXITOSAS 1140
ANA VELASCO MOLPECERES
PEDRO PABLO ORTÚÑEZ GOICOLEA

CAPÍTULO 64. PROFESORADO Y EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS DE INTRODUCCIÓN DE LA IA EN ASIGNATURAS DE CIENCIAS SOCIALES 1156
JORGE CRESPO-GONZÁLEZ
MARÍA JOSÉ VICENTE VICENTE
MARÍA JOSÉ GARCÍA SOLANA
MARÍA E. CORTÉS-CEDIEL

CAPÍTULO 65. INTEGRACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA TRADUCCIÓN EN EL AULA DE TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA: METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS 1180
ROSER SÁNCHEZ-CASTANY

CAPÍTULO 66. IA Y HERRAMIENTAS ÚTILES EN AULAS UNIVERSITARIAS DE PERIODISMO Y PUBLICIDAD 1204
GRACIELA PADILLA CASTILLO
ANA VELASCO MOLPECERES

CAPÍTULO 67. EVOLUCIÓN Y NUEVOS RETOS DE LOS SMALL PRIVATE ONLINE COURSES (SPOC) EN COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL. EL CASO DE LA ASIGNATURA 'POSTPRODUCCIÓN DIGITAL' 1220
FRANCISCO JIMÉNEZ ALCARRIA
FRANCISCO UTRAY DELGADO

CAPÍTULO 68. INNOVACIÓN DOCENTE EN LA EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO VIRTUAL MEDIANTE *FOCUS GROUPS ONLINE*. LA EXPERIENCIA EN LA UNED 1236
ANTONIO JESÚS ACEVEDO BLANCO
MIRYAM C. GONZÁLEZ-RABANAL

CAPÍTULO 69. INCORPORANDO LOS ODS A LA ENSEÑANZA SUPERIOR: UNA APROXIMACIÓN DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS 1262
ROCÍO VALES CALDERÓN
MARÍA DEL ROSARIO CARMONA LUQUE

CAPÍTULO 70. DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CREATIVO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL DOBLAJE CREATIVO.....1284
MARÍA ASCENSIÓN MIRALLES GONZÁLEZ-CONDE
VIOLETA PASCUAL BLASCO

CAPÍTULO 71. ESTUDIO DEL IMPACTO DE UNA ASIGNATURA GAMIFICADA EN LA ACTITUD HACIA LAS CIENCIAS EN FUTUROS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL 1306
GERARD GUIMERÀ BALLESTA
GREGORIO JIMÉNEZ VALVERDE
NOËLLE FABRE MITJANS
CARLOS HERAS PANIAGUA

CAPÍTULO 72. EL CINE COMO MATERIAL DIDÁCTICO EN LA ASIGNATURA DESARROLLO PROFESIONAL DE LA CARRERA DE INGENIERO ARQUITECTO 1327
JOSÉ ANTONIO GARCÍA AYALA

CAPÍTULO 73. METODOLOGÍA MIXTA PARA LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO VIRTUAL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED) 1343
MIRYAM C. GONZÁLEZ-RABANAL
ANTONIO JESÚS ACEVEDO BLANCO

CAPÍTULO 74. LA SERIE *YEARS AND YEARS* COMO HERRAMIENTA PARA EL ANÁLISIS CRÍTICO Y CONSTRUCTIVO DE FUTURAS SOCIEDADES PREVISIBLES DESDE LA SOCIOLOGÍA, LA CIENCIA POLÍTICA Y EL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO 1371
CARMEN L. JIMÉNEZ SEGOVIA
REYES JIMÉNEZ-SEGOVIA
ROCÍO VALES CALDERÓN

CAPÍTULO 75. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE: LA GAMIFICACIÓN COMO METODOLOGÍA ANTE LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO 1400
MARIA DOLORES PÉREZ-ESTEBAN

CAPÍTULO 76. ARTES VISUALES Y EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD 1414
CARLOS NAVARRO MORAL

CAPÍTULO 77. EL USO DEL FORO DE DISCUSIÓN EN TRABAJO SOCIAL: EDUCACIÓN EN LÍNEA DURANTE LA PANDEMIA DE LA COVID-19.....1430
ELENA M. CORTÉS-FLORÍN
JAVIER FERRER-ARACIL
M. CARMEN PÉREZ-BELDA
VICENTE DÍEZ-SORIANO

CAPÍTULO 78. INTEGRANDO CULTURA Y LENGUA: VALÈNCIA COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE // INTEGRANT CULTURA I LLENUGA: VALÈNCIA COM A EINA D'APRENENTATGE 1453
DIANA NASTASESCU

CAPÍTULO 79. EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE CON H5P COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE INTERACTIVO PARA LA EVALUACIÓN 1477
JAIME PRIETO BERMEJO
SONSOLES LEGUEY GALÁN

CAPÍTULO 80. APLICACIÓN DE WOOCLAP PARA REFORZAR CONCEPTOS Y HABILIDADES DE MICROSOFT EXCEL: PERCEPCIONES DE LOS ALUMNOS SOBRE SU UTILIDAD.....1495
SONSOLES LEGUEY GALÁN
JAIME PRIETO BERMEJO

CAPÍTULO 81. EVALUANDO EL IMPACTO DE LA INSTRUCCIÓN PREVIA EN LA SENSACIÓN DE PRESENCIA CON REALIDAD VIRTUAL ...1518
ROBI BARRANCO-MERINO
GLORIA SANTIAGO MÉNDEZ
GUILLERMO BERMÚDEZ GONZÁLEZ

CAPÍTULO 82. USO DE LA METODOLOGÍA AULA INVERTIDA EN LA ENSEÑANZA DE LA VALORACIÓN DE LA CONDICIÓN FÍSICA EN ALUMNOS TSAF 1534
JOSÉ LUIS GIL DELGADO
GONZALO REVERTE PAGOLA
FRANCISCO JAVIER PECCI BAREA

CAPÍTULO 83. VALORACIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO COMO HERRAMIENTA PARA ANALIZAR LA REALIDAD SOCIAL ...1549
RAFAEL GRANDE
LIVIA GARCÍA FAROLDI

CAPÍTULO 84. LA SIMULACIÓN COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA FUTUROS GESTORES PÚBLICOS 1565
MARÍA JOSÉ GARCÍA-SOLANA
MARÍA E. CORTÉS-CEDIEL
PILAR MARIAL MEDINA
JORGE DOMINGO CRESPO GONZÁLEZ

CAPÍTULO 85. POTENCIAL DE LA REALIDAD VIRTUAL COMO HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN NIÑOS CON NEURODIVERSIDAD: UN ESTUDIO EXPLORATORIO 1565
GLORIA SANTIAGO MÉNDEZ
ROBI BARRANCO-MERINO
GUILLERMO BERMÚDEZ GONZÁLEZ

La sociedad ha evolucionado constantemente, en paralelo con el surgimiento de nuevas formas de comunicación. En la actualidad, vivimos en un entorno que no solo cambia continuamente, sino que lo hace a un ritmo cada vez más acelerado. Con generaciones de estudiantes que han crecido en un contexto marcado por lo digital, las redes sociales y la gamificación, surge la necesidad de apostar por la innovación como respuesta a los innumerables retos del presente.

En el contexto de la revolución digital, donde el conocimiento y la información están al alcance de todos en cualquier momento, gracias a Internet, las redes sociales y los smartphones, la educación está experimentando una transformación radical. Ante este cambio de paradigma en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la universidad no puede mantenerse al margen de estos fenómenos sociales actuales y debe incorporar nuevos formatos docentes más allá de la clase magistral.

Con la incorporación de nuevas generaciones de estudiantes a las universidades, se hace cada vez más urgente la revisión del modelo tradicional basado en la clase magistral. Los docentes deben empezar a implementar técnicas y lenguajes que conecten con estos nativos digitales que ya forman parte de la educación superior.

Además, en un mercado laboral cada vez más competitivo, las habilidades se valoran incluso por encima de los títulos académicos. Por esta razón, el profesorado debe adaptar sus métodos, fomentando el desarrollo de competencias clave para el futuro laboral de los egresados, promoviendo el trabajo colaborativo y la autonomía del estudiante.

Este libro responde a todos estos desafíos, aplicando una mirada innovadora a la docencia universitaria en diversas áreas de las Ciencias Sociales (Comunicación, Sociología, Antropología, Ciencias Políticas, Trabajo Social, Psicología, Educación, entre otros). A lo largo de tres grandes apartados, docentes de distintas universidades de todo el mundo presentan 84 propuestas educativas que abordan el contexto social actual desde el aula.

En el primer capítulo, titulado "Innovación en la formación y en el desarrollo de las competencias", se presentan 28 trabajos teórico-prácticos que exploran la mejora docente y la innovación en la adquisición de competencias en las Ciencias Sociales. El segundo capítulo, "Experiencias exitosas de proyectos de innovación docente y renovación pedagógica", recopila 34 casos prácticos basados en nuevas formas de enseñanza que promueven el acercamiento del alumnado a la realidad social, a través de metodologías participativas, aprendizaje colaborativo y el uso de TIC en la enseñanza universitaria. Finalmente, el tercer capítulo, "Gamificación, inteligencia digital, TIC y otras técnicas de aprendizaje colaborativo", ofrece 22 propuestas novedosas que integran el aprendizaje basado en juegos, herramientas digitales, recursos audiovisuales e inteligencia artificial en el aula.

A pesar de la diversidad de temáticas y técnicas abordadas, en las páginas de este libro, titulado *Innovación pedagógica y tecnologías digitales en la docencia de las Ciencias Sociales*, encontrará numerosas ideas, iniciativas y proyectos para introducir modelos vanguardistas de enseñanza-aprendizaje en el aula. Confiamos en que esta obra ayude a los docentes universitarios a afrontar la profunda transformación que requiere la enseñanza universitaria.

CONCHA PÉREZ-CURIEL
Universidad de Sevilla

RICARDO DOMÍNGUEZ-GARCÍA
Universidad de Sevilla

JORGE ZARAUZA CASTRO
Centro universitario San Isidoro

SECCIÓN I.

INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN Y EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS

EL PAPEL DEL FEEDBACK DEL ESTUDIANTE EN LA LABOR DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

SORAYA MUNOZ-PEREZ
Universidad Francisco de Vitoria

MARIÁN QUEIRUGA-DIOS
Universidad Francisco de Vitoria

BORJA CASTAÑEDA PÉREZ
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el *feedback* es una herramienta fundamental que contribuye a lograr un aprendizaje autorregulado y autónomo. Del mismo modo, potencia el desarrollo de la competencia de aprender a aprender, promovida por el Espacio Europeo de Educación Superior. Este principio es aceptado como la comunidad educativa cuando la retroalimentación se dirige del docente al estudiante y se centra en su rendimiento y proceso de mejora.

Sin embargo, este trabajo se enfoca en la otra perspectiva: la retroalimentación que el docente necesita para autorregular su enseñanza y mejorar el aprendizaje del alumnado. Por ello, se ha implementado una estrategia metodológica que permite a los estudiantes aportar su punto de vista y ayudar a identificar áreas de mejora durante el curso. Con esta medida se busca promover un ambiente de enseñanza más efectivo, participativo y en constante evolución.

1.1. CONTEXTO: ESPACIO EUROPEO DE ENSEÑANZA SUPERIOR

La universidad española actual se rige por los principios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Entre ellos, se puede destacar el cambio de paradigma centrado en la formación en competencias

generales o transversales, además del trabajo enfocado a las competencias técnicas específicas del área de conocimiento de cada Grado.

Desde el proceso de convergencia europea, la universidad actual se presenta como una institución en constante transformación, que busca equilibrar la tradición académica con las necesidades y desafíos del mundo contemporáneo. Se caracteriza por potenciar la movilidad y diversidad de estudiantes, la adaptabilidad a los cambios en el mercado laboral y el compromiso con la sociedad. Asimismo, se define por la interdisciplinariedad entre diferentes áreas del conocimiento para abordar problemas complejos y globales, así como el enfoque en la calidad, la innovación y tecnología (Colomo y Esteban, 2020).

En este contexto, la Universidad Francisco de Vitoria, de Madrid (España), incluye en su plan de estudios una asignatura llamada Habilidades y Competencias de la Persona (HCP). Esta asignatura tiene carácter propedéutico o preparatorio para el nuevo contexto al que se enfrenta el estudiante universitario. Se imparte durante el primer año de todas las titulaciones de la UFV siendo su propósito encaminar a los estudiantes hacia la adquisición de habilidades que permitan el crecimiento personal y profesional, desde el autoconocimiento personal hasta el reconocimiento del sentido de la vida y la decisión de iniciar un camino de su propio crecimiento. Además, esta asignatura tiene una parte individual, llamada mentoría, donde cada estudiante trabaja con un docente-mentor en el desarrollo de competencias a nivel particular, a través de un acompañamiento educativo a lo largo del curso. La mentoría tiene asociadas una serie de tareas que suponen el 25% de la calificación final.

La necesidad formativa a la cual responde esta asignatura fue demostrado a través de un estudio de investigación elaborado con una muestra total de 610 estudiantes. Los resultados se midieron con un instrumento de medida válido y fiable, mostrando la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las competencias evaluadas a favor de los estudiantes que recibieron formación, tanto los aspectos intrapersonales como interpersonales (Crespí y García-Ramos, 2021).

En este contexto, se plantea la experiencia docente realizada en el curso 2023-2024. Esta experiencia procede de un proceso continuo de

revisión y actualización de la metodología docente. Dicha experiencia se llevó a cabo en dos clases de los Grados en Fisioterapia y Nutrición en Dietética Humana, ambos incluida en la Facultad de Ciencias de la Salud de la UFV.

1.2. LA IMPORTANCIA DEL FEEDBACK PARA LA DOCENCIA

Partimos de que el *feedback* o retroalimentación en educación es el proceso a partir del cual un agente educativo facilita información, desde un punto constructivo, con la finalidad de contribuir a la mejora profesional y personal del comportamiento del otro.

El *feedback* está relacionado con el sentimiento del alumnado y ello, se relaciona con su motivación para aprender, lo cual significa que los mensajes positivos y motivadores de los profesores generan sentimientos más positivos en los estudiantes, lo que a su vez incrementa su motivación para aprender, de tal manera que cuanto más efectivos y positivos son los mensajes de los docentes, más positivos son los sentimientos de los alumnos hacia la comunicación del profesor, lo que contribuye a una mayor motivación para aprender (Falcon y León, 2021).

Además, incorporar una retroalimentación recurrente en el proceso educativo promueve en el estudiante la reducción de la procrastinación, así como la mejora en estrategias de planificación, el autocontrol, concentración, el cumplimiento de los horarios y el logro de objetivos (Theobald y Bellhäuser, 2022).

Pero la retroalimentación no solo es un elemento que beneficia a los estudiante, sino que también lo es cuando se hace en el sentido opuesto. Es decir, también supone una herramienta muy valiosa cuando el estudiante ofrece al docente información sobre la efectividad de sus métodos de enseñanza. Hasta el punto de llegar a ser una oportunidad de aprendizaje para el docente al permitir un diálogo constante con los estudiantes, lo que facilita una mejor construcción de conocimientos (Valdivia, 2014; Anijovich y Cappelletti, 2020).

Entre el profesorado universitario, las concepciones relacionadas con el concepto de retroalimentación suele ir encaminadas a la corrección de la conducta, como reconocimiento o elogio y como mejoría proyectiva,

es decir, aquellas pautas que ayudan al estudiante a mejorar su rendimiento y/o comportamiento (Contreras y Zúñiga, 2017).

Esta retroalimentación entre evaluador y evaluado se debe realizar mediante un diálogo bidireccional, en un clima positivo, es decir, que favorezca la confianza y la apertura. La retroalimentación debe ayudar al docente a regular sus propias prácticas hacia la mejora continua. Si bien es cierto, la formación específica es esencial para asegurar que la retroalimentación sea constructiva, efectiva y contribuya al desarrollo profesional de los docentes.(Pedroza y García-Poyato, 2022).

En el caso que nos ocupa, el *feedback* que nos interesa es el que realiza el alumnado al docente universitario, entendido como una herramienta que promueva la mejora de su labor.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que centran este trabajo son los siguientes:

- Involucrar a los estudiantes en el desarrollo de la asignatura.
- Enriquecer la relación educativa entre estudiantes y estudiantes-docente (clima en el aula).
- Obtener una evaluación docente satisfactoria

De estos objetivos, se derivan las siguientes hipótesis principales:

- Hipótesis 1: El hecho de preguntar al estudiante sobre la asignatura repercute positivamente en su aprendizaje.
- Hipótesis 2: La consulta al estudiante por sus aprendizajes (sin evaluarlos) promueve la toma de conciencia de su responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Hipótesis 3: La valoración de estudiante sobre la calidad docente se ve reflejada en una evaluación satisfactoria al finalizar el curso.

3. METODOLOGÍA

3.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

La investigación de carácter cualitativo es un enfoque utilizado en diversos campos como las ciencias sociales y la salud. Este tipo de investigación se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el conseguir el entendimiento de fenómenos o experiencias humanas y significados desde el punto de vista de quienes vive o ha vivido la experiencia objeto de estudio. En este enfoque, el investigador puede ser parte del fenómeno estudiado. (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020).

Este tipo de investigación se centra en el uso de datos no numéricos y emplea métodos como entrevistas, observaciones, análisis de textos y documentos, grupos focales y estudios de casos para obtener una comprensión integral de los fenómenos estudiados. "La investigación cualitativa tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de los mundos vitales"(Flick, 2007, p. 15).

La presente investigación, siguiendo a Jorrín et. al., (2021) se puede considerar dentro de la tradición de investigación cualitativa denominada investigación narrativa, la cual tiene se centra en el análisis de la experiencia humana, más en concreto, está dirigida al entendimiento y comprensión de la experiencia que se puede recoger en texto hablado o escrito, donde la persona narra un evento o acción conectados por orden cronológico. El objetivo de este enfoque de investigación es prestar atención y considerar el punto de vista de colectivos que suelen pasar desapercibidos. Este enfoque es destacable por su flexibilidad ya que se centra en las experiencias personales a través de estrategias de codificación flexibles.

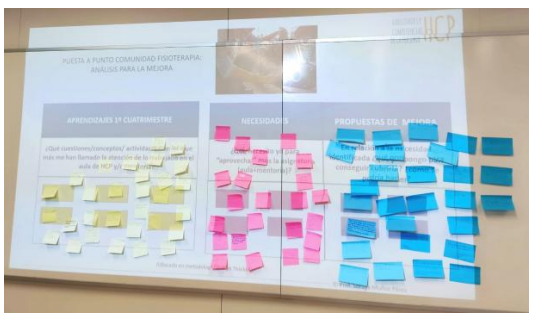
3.2. RECOGIDA DE INFORMACIÓN-ACTIVIDAD

Al iniciar el segundo semestre de esta asignatura anual (tras la evaluación del primer semestre) se hace un breve recorrido de repaso, donde se planteó al alumnado tres preguntas, en torno a estos tres ejes;

1. Aprendizajes: Qué cuestiones/conceptos/ actividades son las que más me han llamado la atención de lo trabajado en el aula de HCP y/o mentoría?
2. Necesidades: ¿Qué necesito yo para "aprovechar" más la asignatura (aula+mentoría)?
3. Propuestas de mejora: Con relación a la necesidad identificada ¿qué propongo para conseguir cubrirla? ¿cómo se podría hacer?

Para poder sistematizar la recogida de información, se propuso una tarea individual en la plataforma virtual CANVAS, utilizada habitualmente en la asignatura. Lo cual supuso un avance con respecto a cursos anteriores, donde estas mismas preguntas se hacían con *postits,* que se comentaban mediante una puesta en común durante la propia clase.

FIGURA 1. *Antecedentes de la actividad de recogida de información-Puesta en marcha de la asignatura*



Fuente: Elaboración propia

3.1. ESTUDIO

Una vez recogida la información de carácter cualitativo, el primer paso fue identificar una serie de códigos en torno a cada una de las tres cuestiones planteadas. El código es una representación breve de un fragmento del texto que explica lo esencial de dicho fragmento. Se utilizan para organizar y sistematizar los temas, ideas, conceptos que emergen de los textos analizados, para poder proceder a su análisis y comprensión posterior. En nuestro caso, hemos utilizado la herramienta Atlas.ti para el análisis de datos.

Partiendo de las tres preguntas centrales se ha realizado una codificación inductiva que permite que los temas emerjan de los datos sin preconcepción inicial.

Este análisis se ha realizado en las narrativas de 37 alumnos (26 de fisioterapia y 11 de nutrición), lo cual supone el 57% del alumnado de ambas clases.

A continuación, se muestran el libro de códigos con sus correspondientes definiciones, ejemplo de cita textual y el dato del enraizamiento, es decir, la presencia del código en el texto analizado. Estos códigos aparecen representados por orden de presencia en el texto.

TABLA 1. *Libro de códigos según las tres categorías de análisis con el dato del enraizamiento*

Código	**Definición**	**Ejemplo de cita**	**Enraiza-miento**
I. Aprendizaje	Son aquellos aprendizajes generados a lo largo del primer semestre de primer curso de Grado, que el estudiante señala.		
Actividades interesantes	Hace referencia a la propuesta de actividades (pueden ser de reflexión personal o dinámicas de grupo) que forman parte de la metodología utilizada para el logro de los resultados de aprendizaje de la asignatura	"realizamos frecuentemente trabajos en grupo, resulta bastante agradable y hace que la clase sea más dinámica" 2:6 8 en FIS_Hombre3	38
Conocimiento personal	Hace referencia a la noción reflexiva que la persona sobre lo que sabe de sí mismo.	"Conocerme mejor a mí misma y ser consciente tanto de los aspectos a mejorar, como de las competencias que tengo" 9:2 6 en FIS_Hombre21	26
Mentoría	Alusión a la mentoría, que es el espacio individual de la asignatura.	"creo que las mentorías es un gran apoyo para poder reflexionar y ver puntos de vista que a lo mejor no nos fijamos en nuestro día a día" 11:5 8 en FIS_Hombre23	17
Sentido de la asignatura	Hace referencia a la compresión del sentido de la asignatura que busca el desarrollo personal a través de una de un itinerario de competencias transversales como la comunicación, el trabajo en equipo, la gestión de conflictos, entre otras	"en HCP los alumnos pudimos saber el objetivo de la asignatura, de que trata, como desarrollar competencias necesarias de profesionales de la salud, es decir como nutricionista. No solo eso, pero también asimilar lo que esta en nuestra mano y como podemos ayudar al bien común siendo universitarios y futuros nutricionistas" 28:2 2 en NUT_Mujer2	13

Hablar en público	Hace referencia al desarrollo de la competencia para hablar en público	"una de las competencias más importantes, la comunicación oral en público, como exponemos nuestras ideas y como las trasmitimos para hacernos entender y que el mensaje llegue de la manera que queremos a los que nos escuchan." 21:2 5 en FIS_Mujer11	11
Mirada	La mirada profunda es un concepto que se trabaja tanto en mentoría como en el aula y hace referencia a la capacidad de la persona por querer comprender al otro, a uno mismo o una realidad de manera integral y en su pleno sentido, huyendo de la superficialidad.	"el trabajo que hemos hecho en Mentoría sobre la mirada sobre los otros y, sobre todo, sobre mí" 2:1 5 en FIS_Hombre3	9
Proactividad	Es un contenido propio de la asignatura que hace referencia a la importancia de la responsabilidad individual de la persona.	"Proactividad: la competencia de luchar con y uno mismo y tener actitud para lograr algo que nos propongamos a nosotros mismos. Entregarnos y dar nuestra mejor versión en cada cosa aunque sea un detalle." 23:3 4 en FIS_Mujer14	8
Proyecto Transversal	Es el trabajo principal de la asignatura, basando en la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos, que busca que los estudiantes identifiquen una necesidad social y lleven a cabo una iniciativa para ser abordada desde la disciplina propia de su Grado	"me gustaría destacar sería la realización del Proyecto Transversal tanto de manera personal como en equipo, ya que considero que es un modo de poner en acción todo lo visto tanto en clase como en las mentorías, a nivel individual y en equipo" 18:2 5 en FIS_Mujer7	6
Trabajo en equipo	se refiere a la colaboración que se da entre personas con habilidades y capacidades complementarias, que comparten un objetivo común y trabajan de manera coordinada para lograrlo	"Muchas de las actividades propuestas han logrado juntarme y acercarme a mis compañeras" 36:2 2 en NUT_Mujer10	7
II. Necesidad	Se refiere a la identificación de aquello que ayudaría al estudiante a aprovechar mejor la asignatura		
Involucración	Se refiere al compromiso personal necesario para abordar la propuesta de la asignatura	"Comprometerme a poner un poquito más de mi parte, intervenir más en clase y conseguir que mis compañeras lo hagan también." 36:4 6 en NUT_Mujer10	14
Atención	El estudiante refiere la necesidad de desarrollar su capacidad para mantener la concentración sobre todo en las explicaciones teóricas	"Centrar la atención en los momentos de explicación" 14:1 6 en FIS_Mujer 4	8
Tiempo	El correcto uso del tiempo para mejorar la eficiencia en el trabajo, tanto a nivel personal como a nivel trabajo de aula	"un aumento de tiempo empleado de clase para poder realizar las tareas acordemente por si surgen dudas, inquietudes etc." 28:9 5 en NUT_Mujer2	5

Organización	Hace referencia a la necesidad de planificación personal del alumno. También puede referirse a la organización de la materia objeto de estudio	"Otra necesidad seria contrar con mas tiempo en clase para realizar tareas y poder completarlas de manera mas favorable que hacerlo en casa. Esto se resolvería con un aumento de tiempo empleado de clase para poder realizar las tareas acordemente por si surgen dudas, inquietudes et" 28:8 5 en NUT_Mujer2	10
Dispositivos móviles	El uso de dispositivos móviles en el aula, (ordenadores portátiles, teléfonos inteligentes,) para tomar notas y/o para hacer actividades de participación en el aula	"Soy consciente que el hecho de no poder usar dispositivos electrónicos en el aula es tema polémico, pero a pesar de eso, considero importante el poder usarlos siempre y cuando sea con fines académicos como tomar apuntes." 18:8 ¶ 10 en FIS_Mujer7	9
III. Propuesta de mejora	Son aquellas cuestiones que el estudiante plantea para cubrir una necesidad identificada o para resolver un área de mejora en la asignatura		
Continuidad	El estudiante quiere que la dinámica de la asignatura se mantenga como hasta el momento	"Personalmente creo que no hay nada que se pueda hacer para aprovechar más esta asignatura porque creo que estoy muy metida en ella y me interesa" 25:4 13 – 14 en FIS_Mujer18	11
Más interacción	Hace referencia a un aspecto metodológico que implica actividades donde los estudiantes se relacionen entre ellos	"hacer clases más dinámicas, moviéndonos más y siendo menos sedentarios (para no estar 5-6 horas sentados). Por ejemplo, si vemos algo teórico como los estilos de aprendizaje, podríamos hacer una actividad práctica para verlos en el mundo real, o alguna actividad que requiera que nos movamos. Algo así." 27:1 2 en NUT_Mujer1	10
Menos teoría	El estudiante prefiere que se reduzca la teoría en favor de actividades prácticas	"Me gustaría que hacemos un poco más de practica y un poco menos de teoria" 10:3 ¶ 4 en FIS_Hombre22	3
Resúmenes	Se refiere al uso de breves resúmenes del contenido principal de cada clase	"Aunque yo estoy atenta, creo que podría ayudar a que el resto de la clase también lo esté el hacer un breve resumen del contenido principal de cada clase" 25:5 18 en FIS_Mujer18	1

Fuente: elaboración propia

Los estudios realizados se presentan en el apartado resultados y han sido redes semánticas, que son representaciones gráficas que permiten ver las relaciones que se establecen entre los códigos. Del mismo modo,

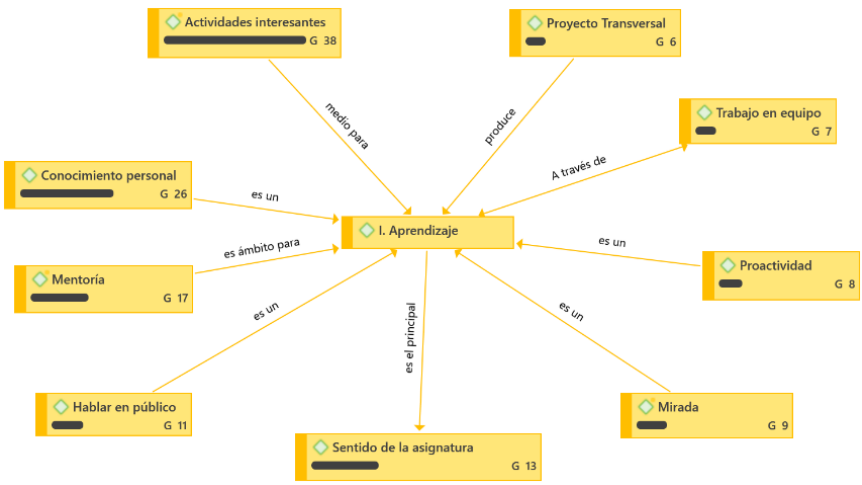
se realiza un análisis de coocurrencia, que pretende identificar la apariciones simultáneas de varios códigos en un mismo fragmento de texto.

4. RESULTADOS

Se aportan 3 redes semánticas, una por cada aspecto trabajado.

4.1. REDES SEMÁNTICAS

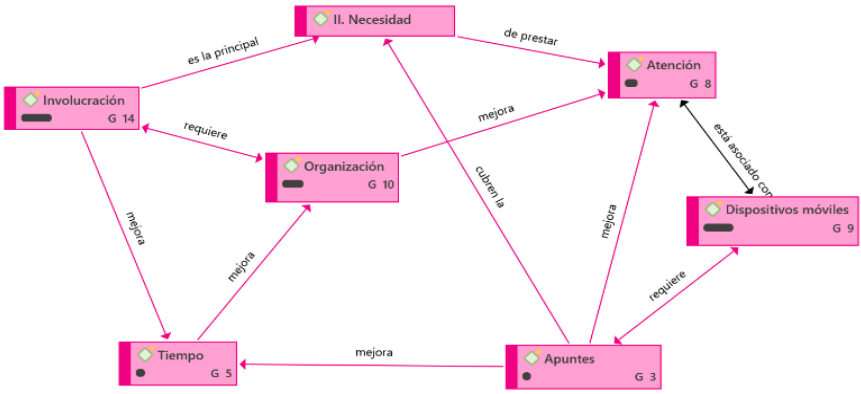
FIGURA 1. *Red semántica de los APRENDIZAJES*



Fuente: elaboración propia

Los estudiantes señalan que las "actividades interesantes", de manera mayoritaria, son un medio para que el "aprendizaje" ocurra. El "conocimiento personal" es un aprendizaje fundamental, siendo la "mentoría" un ámbito para que suceda. Destacan que "hablar en público" es un "aprendizaje". Siendo el "sentido de la asignatura" la principal fuente de "aprendizaje". También destacan la "mirada profunda" y la "proactividad" como "aprendizajes" que han ocurrido, además también a través del "trabajo en equipo". Y, por último, señalan que el "proyecto transversal" produce el "aprendizaje".

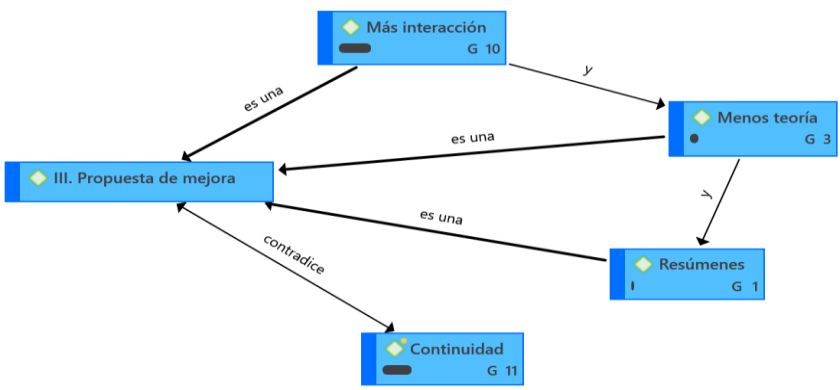
FIGURA 2. *Red semántica NECESIDADES*



Fuente: elaboración propia

En cuanto a las necesidades para incrementar el aprovechamiento en la asignatura, señalan que la principal "necesidad" es la "involucración" personal en la asignatura. Para ello, se requiere "organización" para mejorar la "atención" necesaria. Además, señalan que la "involucración", a su vez, mejora la "gestión del tiempo". Por otro lado, en cuanto a la "atención" señalan que está asociada con el buen "uso de dispositivos móviles", los cuales se requieren para tomar "apuntes". Lo cual mejora la "atención". Por tanto, tomar "apuntes" es una "necesidad" para incrementar el aprovechamiento de la asignatura.

FIGURA 3. *Red semántica PROPUESTAS DE MEJORA*



Fuente: elaboración propia

En cuanto a las propuestas que ellos plantean para cubrir esas necesidades y mejorar el aprovechamiento de la asignatura destacan principalmente la “interacción” entre ellos, es decir, actividades más colaborativas y, además, que las clases se imparta “menos teoría” e incluso añadir “resúmenes”.

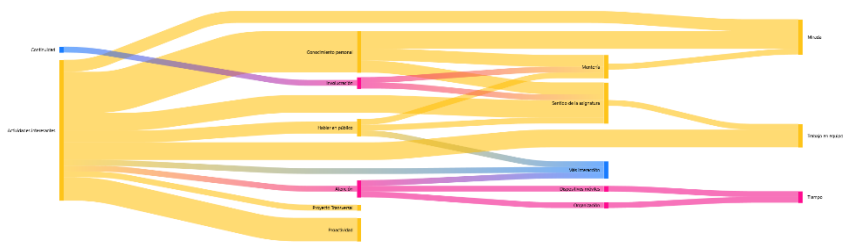
La propuesta de mejora es contradictoria, ya que, de manera mayoritaria, los estudiantes proponen “continuidad” con la dinámica de la asignatura, lo cual niega el planteamiento de “propuestas de mejora”

4.2. ANÁLISIS DE COOCURRENCIAS

Con la pretensión de comprobar como son la coocurrencias, es decir, la presencia simultánea de varios códigos en la misma cita textual. Ello está relacionado con el enraizamiento, que es la presencia del código y categoría en el texto analizado. Ello supone validez en los hallazgos propios de la investigación cualitativa. En este sentido, cuanto más enraizamiento exista, más posibilidad de coocurrencia.

A continuación, se presenta un diagrama de Sankey, que es una herramienta que representa visualmente la relación entre los códigos.

FIGURA 4. *Diagrama de Sankey del análisis de coocurrencias*



Fuente: elaboración propia

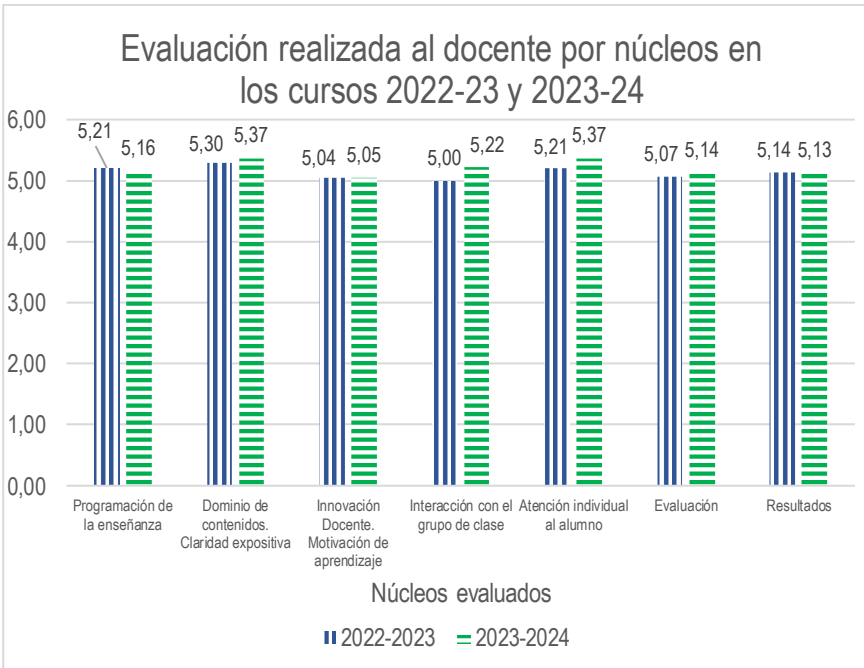
Tal como se puede apreciar, las líneas muestran la cantidad de flujo que existen entre los códigos, pudiendo dividirse o combinarse siguiendo trayectorias. Cuanto mayor sea la línea mayor cantidad de flujo existe entre los códigos.

Podemos inferir que la mayor parte del flujo procede del código "actividades interesantes" pues se relaciona ampliamente con "mirada", "conocimiento personal", "mentoría", "sentido de la asignatura", "hablar en público", "trabajo en equipo" y "proactividad", en menor medida con "proyecto transversal", pero aun así está presente.

A partir de lo cual se puede inferir que las actividades han sido la principal fuente o medio para el aprendizaje del resto de aspectos identificados.

Para finalizar los resultados, y comprobar la consecución del tercer objetivo de este estudio, nos queremos ver cómo ha sido la evaluación del docente para comprobar si esta actividad influye de alguna manera con este aspecto de la labor de un docente universitario.

GRÁFICO 1. *Comparativa de la evaluación docente entre los cursos 2022-2023 y 2023-24 por núcleos*



Fuente: Elaboración propia

Para ello, presentamos los resultados obtenidos en los cursos 22-23 y 23-24 en el proceso de evaluación institucional de la UFV, que en el marco del programa DOCENTIA, mide ocho núcleos; programación de la enseñanza, dominio de contenidos, claridad expositiva, innovación docente/motivación por el aprendizaje, interacción con el grupo clase, atención individual al alumno, evaluación y resultados.

Como se puede observar, existe un ligero aumento en los resultados de del 2023-24 con respecto al año anterior a excepción del núcleo programación de la enseñanza donde se obtuvieron mejores resultados en el 2022-23.

5. DISCUSIÓN

Tras observar los resultados anteriores, vamos a retomar los objetivos y las principales hipótesis que guiaban este trabajo.

En cuanto a la primera hipótesis, es decir, preguntar al estudiante sobre la asignatura repercute es positivamente en su aprendizaje, creemos que se cumple dado que los códigos que emergieron del análisis de las narrativas se corresponden con los principales contenidos abordados durante el primer cuatrimestre de la asignatura. Si bien es cierto hubo otros contenidos, pero lo que ellos destacan obedece fielmente al a lo trabajado en el primer semestre del curso.

En cuanto a la segunda hipótesis, consultar al estudiante por sus aprendizajes sin evaluarlos promueve la toma de conciencia de su responsabilidad en el proceso de aprendizaje. Aunque no tenemos una evidencia clara de ello, podemos inferir que el hecho de que el alumnado haya destacado la necesidad de mayor involucración, así como la necesidades de prestar más atención y de mejorar su organización como necesidad para aprovechar más la asignatura suponen indicios de la responsabilidad en su proceso de aprendizaje. Por otro lado, el hecho de que haya habido un número reducido de propuestas de mejora, también lo interpretamos como un indicio de consecución. Del mismo ocurre con la continuidad en cuanto a la dinámica de las clases, que obtiene el mayor número de citas en esta categoría. A pesar de lo cual, ciertamente no lo podemos asegurar.

Por último, en cuanto a la tercera hipótesis, pensamos que se cumple, puesto que la evaluación docente ha mejorado con este curso con respecto al anterior y los comentarios cualitativos son coherentes con respecto a las conclusiones obtenidas en la actividad que hicimos a mitad de curso.

En cuanto a la mejora en la evaluación docente, cabe destacar que en la UFV existe un fuerte compromiso con el acompañamiento educativo, pero no solo al alumnado, sino también entre el profesorado, lo cual también supone un elemento potenciador de la mejora en el desempeño profesional.

El acompañamiento educativo a los docentes ofrece como principal beneficio la mejora de sus competencias pedagógicas, lo que se traduce en una enseñanza de mayor calidad y mejores resultados de aprendizaje para los estudiantes. Este respaldo es especialmente valioso para los docentes en las etapas iniciales de sus carreras, ya que ayuda a gestionar las complejidades de la labor docente. Además, satisface la necesidad de un desarrollo profesional continuo, permitiendo al profesorado a adaptarse a las exigencias cambiantes de la educación superior e implementar prácticas innovadoras de enseñanza de manera efectiva (Vazquez et al., 2022).

Por otro lado, nuestro estudio está alineado con otros estudios consultados, tal es el caso de Zabala-Guirado et al. (2020), donde se realizó un trabajo de investigación para explorar cómo las universidades están transformando la enseñanza a través de prácticas docentes innovadoras. Para lo cual, también se utilizó un enfoque de investigación cualitativo, aunque la técnica de recogida de información en aquel caso fue el grupo focal en lugar de las narrativas, como en el nuestro. Por otro lado, las categorías de análisis en su caso fueron las estrategias o actividades en clase, recursos educativos y formas de evaluar. En nuestro caso las categorías fueron los aprendizajes, las necesidades y las propuestas de mejora. De cara a próximas investigaciones, nos planteamos incorporar el sistema de evaluación.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, pensamos que el hecho de hacer una revisión de la asignatura a mitad de su impartición y recoger el punto de vista

del estudiante, ayuda tanto a docente como a estudiante. Al profesor porque recibe *feedback,* que ayuda a reformular su docencia cuando todavía está a tiempo de hacer algo al respecto. Por otro lado, también ayuda al estudiante porque participa en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, ya que recuerda y pone en valor los aprendizajes alcanzados, que servirán de base para seguir construyendo el resto del curso.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo se enmarca en el Grupo Estable de Investigación "La formación en competencias personales como medio de realización personal del universitario".

8. REFERENCIAS

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2020). La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, *21*(1), 81-96.

Colomo, E., & Esteban, F. (2020). La Universidad Europea: Entre Bolonia y la Agenda 2020. *Revista española de educación comparada*, *36*, 54-73. https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.26179

Contreras, G., & Zúñiga, C. G. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: Una revisión de la literatura. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, *9*(19), 69-90. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.cpsr

Crespí, P., & García-Ramos, J. M. (2021). Competencias genéricas en la universidad. Evaluación de un programa formativo. *Educación XXI*, *24*(1). https://doi.org/10.5944/educxx1.26846

Falcon, S., & León, J. (2021). Análisis de sentimiento: Explorando el feedback de los estudiantes para entender el efecto de los mensajes del profesor en la motivación para aprender de los alumnos. *InnoEduca Tic 2021: Libro de Actas de las VIII Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC y las TAC Las Palmas de Gran Canaria, 18 y 19 de noviembre de 2021*

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2º). Morata.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill México.

Jorrín, I., Fontana, M., & Rubia, B. (2021). *Investigar en Educación*. Síntesis.

Pedroza, L. H., & García-Poyato, J. R. (2022). La retroalimentación de la práctica docente, una revisión sistemática de la literatura. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, *26*(3), 26. https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.16925

Theobald, M., & Bellhäuser, H. (2022). How am I going and where to next? Elaborated online feedback improves university students' self-regulated learning and performance. *The Internet and Higher Education*, *55*, 100872. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2022.100872

Valdivia, S. (2014). Retroalimentación Efectiva en la Enseñanza Universitaria. *En Blanco y Negro*, *5*(2). https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/11388

Vazquez, S., Latorre, C. L., Cored, S., & Liesa, M. (2022). Support and Pedagogical Accompaniment for Teaching Performance in Higher Education: An Experience of Innovation. *Journal of Biomedical Research & Environmental Sciences*, *2766*, 2276. https://doi.org/10.37871/jbres1571

Zabala-Guirado, M. A., Vázquez García, M. A., & González-Castro, I. (2020). Representación semántica de estudiantes universitarios sobre prácticas docentes innovadoras. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.1966

LA RETROALIMENTACIÓN DE 360 GRADOS. LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNO EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE EQUIPOS DE TRABAJO UNIVERSITARIO

BORJA CASTAÑEDA-PEREZ
Universidad Francisco de Vitoria

SORAYA MUNOZ-PÉREZ
Universidad Francisco de Vitoria

MARIÁN QUEIRUGA-DIOS
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

1.1. ORÍGENES DE LA EVALUACIÓN DE 360 GRADOS

La evaluación 360º, o también llamada evaluación integral, tiene sus orígenes principalmente en el ámbito empresarial, en la segunda mitad del s. XX.

En los años 50 del pasado siglo – como nos dice Bracken (1997) – la multinacional norteamericana Esso Research and Engineering Company comenzó a recopilar información de diversas fuentes con el objetivo de desarrollar perfiles de cada uno de sus empleados donde se analizarán aquellos aspectos que pudieran contribuir a conocer mejor como estaba siendo el desempeño laboral de sus empleados y por ende su proyección hacía el futuro. En aquellos años aún no se hablaba de Evaluación de 360 grados, sino de *multi-rater feedback* o términos similares.

Como nos dicen Edwards y Even (1996), los orígenes del término lo encontramos a mediados de los años 80 del siglo pasado como una evolución del término inglés *multi-rater* o *multi-source* que en su

traducción más literal podría ser definido como multi referencial o multi fuente. El término incluso fue registrado o patentado.

La evolución del término ilustra muy bien que se quería poner el foco en las personas que rodean a la persona evaluada desde todos los ángulos; desde arriba y desde abajo; de izquierda a derecha. Desde los superiores jerárquicos hasta los subordinados; desde los compañeros de departamento hasta los de otras áreas o departamentos; desde los clientes a los proveedores. En definitiva, tener una visión lo más integral posible del desempeño de un empleado contemplado y enriquecido desde todos los roles, ambientes o circunstancias que suceden en su actividad laboral. Una visión que integra todas las perspectivas desde todos los ángulos, que es la que pueden proporcionar todas las personas con las que interactúa. En definitiva, una visión integral de 360 grados.

1.2. EL ACOMPAÑAMIENTO EN LA UNIVERSIDAD FRANCISCO DE VITORIA

Desde hace alrededor de 30 años, la Universidad Francisco de Vitoria (UFV) ha puesto uno de sus focos en el acompañamiento como un camino firme que permita construir el desarrollo del joven universitario, que complementa y enriquece su paso por la universidad.

Para la UFV, la etapa universitaria es para la vida de todo joven un momento crucial y trascendente; una etapa de crecimiento personal que no se puede circunscribir únicamente a la adquisición de conocimientos técnicos. En definitiva, un hito fundamental en la vida de todo universitario que merece y necesita la compañía cercana y personalizada de la universidad a través de profesores, mentores e incluso del personal administrativo de servicios.

En conclusión, todos en la universidad pueden convertirse en una oportunidad de desarrollo para los alumnos que integran la comunidad universitaria. De todos se puede recibir una palabra, un consejo, incluso una simple sonrisa. Todo contacto y toda retroalimentación supone parte indispensable y esencial en el proceso de desarrollo universitario del joven universitario.

Como dice (Agejas, 2013), la UFV tiene como propia una cultura del encuentro con el otro, que pretende ser un camino que ponga al alumno

en el proceso de desarrollo personal a través de la adquisición de las actitudes, conocimientos necesarios para su desarrollo profesional pero también – y quizás más importante – también su desarrollo personal. Ese camino posibilitará el encuentro del alumno consigo mismo y con el otro, y por tanto con la realidad, potenciando su inclinación por el conocimiento, hacía las ciencias, tanto en su ámbito académico como personal.

1.3. LA EVALUACIÓN 360 EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

De una forma lógica, es fácil concluir que esa cultura del acompañamiento que se le ofrece a todo alumno debe extenderse también al acompañamiento que puede ser recibido y ofrecido por los mismos compañeros.

Y por supuesto todo ello inserto en un proceso de innovación pedagógica, donde como sabemos, existen dos aspectos que están muy en boga en la actualidad y que conectan directamente con el tema de esta investigación: por un lado, la renovación de los procesos de evaluación y calificación; por otro, la evaluación por pares, como un método que hace protagonista al alumno de parte del proceso de evaluación de los compañeros.

No se trata en este artículo de realizar una revisión crítica de la revolución metodológica que el sector educativo está experimentando en los últimos años o décadas. Pero parece a veces como, todo lo nuevo, por el simple hecho de ser nuevo es simplemente mejor, sin realizar un verdadero proceso analítico; una revisión sistemática que con honestidad pretenda llevarnos a las verdaderas causas de los problemas que podemos encontrarnos en un aula universitaria estos días.

Quizás falta recuperar el valor de un concepto que parece casi maldito en nuestros días: la tradición, entendida como aquel conjunto de saberes que son fruto de la experiencia, el estudio y la observación de generaciones y generaciones a lo largo de los siglos de la historia de la humanidad. Sería un error no innovar, pero lo será aún mayor despreciar y desterrar lo aprendido por nuestros predecesores. Hay que encontrar un equilibrio.

Recuperando el tema del que es objeto esta comunicación, la evaluación 360 ha sido una evolución lógica, por un lado, a la cultura del encuentro

de la UFV, y por otro, al proceso de innovación en metodologías de evaluación docente relativos a los procesos de evaluación.

Cabe matizar que distinguimos entre evaluación y calificación. El primero se refiere al intercambio de información (retroalimentación) que recibe el alumno ante su desempeño en tareas, exámenes y demás con el objetivo de que implemente mejoras que contribuyan a su desarrollo. La calificación, por otro lado, se refiere a la asignación de un valor cuantitativo – es decir, a una nota – a ese desempeño. Por supuesto esta última debería incorporar siempre una retroalimentación (evaluación), pero en lo que se distingue esencialmente de la evaluación es que una tiene necesariamente un reflejo en las calificaciones del alumno y la otra no.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos generales

Los objetivos generales que pretende esta investigación son los siguientes:

- Analizar la eficacia de una metodología que incorpora al alumno – habitualmente sujeto pasivo – como sujeto activo en el proceso de evaluación y calificación de los compañeros alumnos.
- Analizar en profundidad que es lo que funciona, que es lo que no funciona y que es en definitiva susceptible de mejora. Aprender por tanto de lo observado para mejorar la experiencia docente en cursos venideros. Y tener siempre la honestidad intelectual de descartar todo aquello que, aunque suponga romper un principio inquebrantable, la experiencia y los datos demuestren que no está produciendo resultados de aprendizaje.
- Analizar la posibilidad de ampliar los recursos, ya sea dotando de más créditos, más personal o más medios económicos con la finalidad de obtener mejores resultados de aprendizaje.

2.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos que pretende esta investigación son los siguientes:

- Establecer la relación entre la intervención realizada que explicaremos más adelante y el desarrollo de algunas competencias propias del trabajo en equipo.
- Detectar si existen posibles mejoras que puedan aplicarse en la intervención en el futuro.
- Analizar la experiencia docente del alumno y su reflejo en las evaluaciones del profesorado.
- Detectar si existe uniformidad entre las evaluaciones realizadas por los alumnos y las realizadas por el profesor. Dicho de otro modo: si existe coincidencia entre lo observado por unos y por otros.
- Analizar si el alumno ha actuado con responsabilidad y honestidad en el proceso de evaluación de otros compañeros.

3. METODOLOGÍA

En el contexto de la Facultad de Empresa y Gobierno (FDEG) de la Universidad Francisco de Vitoria (UFV), en el grado Marketing y en el doble grado de ADE y Marketing, durante el presente curso 23/24 se ha realizado una revisión de los procesos de evaluación de los proyectos por equipos.

Se ha realizado a través de la coordinación realizada a través de la asignatura de Habilidades y Competencias de la Persona para el Liderazgo (HCP).

Ha modo de aclaración, HCP es una asignatura de naturaleza propedéutica que se cursa en el primer curso en todos los grados de la UFV, independientemente de su facultad y de sus contenidos técnicos curriculares. Esta asignatura, junto a otras de naturaleza humanística forman un cuerpo común de formación integral que adquieren todos los alumnos y que complementan y enriquecen los contenidos técnicos que el alumno adquiere en el resto de las asignaturas. Es una seña de identidad irrenunciable de esta universidad que fomenta una cultura del encuentro con la realidad (Agejas, 2013).

En síntesis, los objetivos de HCP son que el alumno se conozca mejor a sí mismo e inicie el camino de desarrollo de aquellas competencias que posibiliten su desarrollo personal y profesional. Un ámbito esencial de esta asignatura es la adquisición de competencias de naturaleza interpersonal que se desarrollan en la relación con el otro. Dichas competencias se trabajan esencialmente a través de un proyecto transversal en equipos que se realiza habitualmente en el segundo cuatrimestre en colaboración con otras asignaturas del grado.

Se ha pretendido desde HCP – como decíamos antes – proceder a revisar los procesos de evaluación y calificación de los proyectos en equipo. En síntesis, diremos que hasta ahora se evaluaba un documento escrito y su consecuente presentación ante un tribunal, que siempre está compuesto por los profesores de las asignaturas participantes.

Pero encontrábamos algunas limitaciones y obstáculos a este sistema: Por un lado, era difícil obtener evidencias del desempeño individual de cada miembro del equipo. Faltaba información por la imposibilidad de ser testigo de todo el proceso, que principalmente se desarrolla con el trabajo autónomo fuera del aula. Por otro, existe una demanda de gran parte de los alumnos que solicitan desarrollar un sistema de calificación que sea más justo y fiel con lo que ha aportado cada uno.

Por ese motivo incorporamos varias innovaciones en el sistema de evaluación. Vamos a comentarlos brevemente con el fin de ilustrar en que contexto se ha realizado la evaluación 360 con los alumnos.

En primer lugar, solicitar a los profesores de las asignaturas participantes que fueran capaces de segmentar por áreas el trabajo que les iban a pedir a los equipos.

De este modo, en que cada equipo se repartirían las tareas del proyecto, y cada alumno o cada pareja de alumnos se harían responsables de un área por cada asignatura participante, posibilitando y delimitando claramente el trabajo individual de cada miembro del equipo, y por ende generando una calificación individual.

Esta parte tuvo un peso, por un lado, del cuarenta por ciento en la calificación final (cinco por ciento en una entrega intermedia y quince por

ciento en una final). Otro veinte por ciento, se obtenía calculando una nota para todo el equipo, haciendo una media ponderada entre todas las áreas realizadas por todos los compañeros del equipo.

En segundo lugar, se indicó a los alumnos que el día que el equipo se enfrentará al tribunal no sería para presentar el proyecto – ya se les indicaría que lo hicieran con anterioridad en formato de video – sino para defender el proyecto. Es decir, cada alumno sería preguntado por un profesor miembro del tribunal por algún área del proyecto que no hubiera preparado ese alumno. De este modo, se pretendía que los alumnos tuvieran una mirada integral del proyecto, no únicamente de lo que ellos hubieran preparado. Esta parte generaría una nota individual de otro veinte por ciento del proyecto.

Po último, queda por asignar el último veinte por ciento de la nota del proyecto, que es precisamente el objetivo de este estudio: la retroalimentación 360 realizada por los alumnos.

Por supuesto el profesorado tenía sus dudas: ¿Serán capaces los alumnos de realizar una evaluación justa, templada – sin extremos – y madura? ¿Podrían ser objetivos con el desempeño de cada compañero, o se dejarían llevar subjetivamente por las filias o fobias entre ellos? ¿Sería posible desarrollar un método que sea sostenible, es decir, cuyo procesamiento de datos sea asumible y proporcional con el peso que tiene en la asignatura ese veinte por ciento?

Lo primero que se hizo fue desarrollar una plantilla que los alumnos debían cumplimentar en equipo. Es decir, cada equipo debía reunirse en torno a esta plantilla y cumplimentarla todos juntos. Esta plantilla realizada en formato hoja de cálculo tenía diez columnas con diez preguntas cualitativas; a su vez tenía una fila para cada miembro del equipo.

El equipo en su conjunto debía evaluar cualitativamente a cada compañero respondiendo a los diez ítems. Cada ítem convierte la evaluación cualitativa en un número con un máximo de un punto, La suma de los ítems genera una nota máxima de diez puntos.

FIGURA 1. *Ejemplo de plantilla realizada por los alumnos en curso 2023-24.*

FICHA EVALUACIÓN 360º **Nombre del equipo:**

IMPORTANTE: Indicar los resultados con coma baja (",") y nunca con punto (".") o coma alta("´")

Por ejemplo: 0,5= BIEN 0.5= MAL 0´5= MAL

Asignar la siguiente puntuación en cada casilla 1= Siempre ; 0,75= Casi siempre ; 0,5= A veces ; 0,25= Casi nunca ; 0= Nunca

Apellidos	Nombre	¿Su forma de trabajar genera confianza en el resto del equipo?	¿Está pendiente de las necesidades del equipo y de cada miembro?	¿Se comunica adecadamente , a tiempo y por el canal adecuado?	¿Es puntual, competente y responsable con sus tareas del proyecto?	¿Es proactivo y tiene iniciativa para vencer los obstáculos y proponer soluciones?	¿Es comprometido y generoso con el proyecto y con el equipo?	¿Es ejemplar en su comportamiento con el equipo?	¿Escucha a los demás adecuadamente?	¿Es respetuoso con los demás miembos del equipo?	Asiste a las reuniones de equipo?
		0,75	0.75	0,5	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	1
		0,75	1	0,5	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	1
		0,75	0,75	0,5	0,75	1	0,75	0,75	0,75	0,75	1
		0,75	0,75	0,5	0,75	0,75	0,75	0,5	0,75	0,75	1
		0,75	0,5	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,75	1
		0,75	0,75	0,5	0,75	0,75	0,75	0,5	0,75	0,75	1

Fuente: elaboración propia

Los diez ítems se formulan en formato de pregunta. Son los siguientes:

- ¿Su forma de trabajar genera confianza en el resto del equipo?
- ¿Está pendiente de las necesidades del equipo y de cada miembro?
- ¿Se comunica adecuadamente, a tiempo y por el canal adecuado?
- ¿Es puntual, competente y responsable con sus tareas del proyecto?
- ¿Es proactivo y tiene iniciativa para vencer los obstáculos y proponer soluciones?
- ¿Es comprometido y generoso con el proyecto y con el equipo?
- ¿Es ejemplar en su comportamiento con el equipo?
- ¿Escucha a los demás adecuadamente?
- ¿Es respetuoso con los demás miembros del equipo?
- ¿Asiste a las reuniones de equipo?

Las preguntas – como es lógico – podrían ser adaptadas a los resultados de aprendizaje de otra asignatura. En el caso que nos ocupa – HCP – las preguntas se refieren a los ejes sobre los que se construye las características del buen líder que se han estado trabajando en el aula, tanto explícita como implícitamente, desde el inicio del cuatrimestre en la asignatura. Responden a su vez, a las competencias interpersonales propias del líder que posibilita y favorece el desarrollo de un equipo de alto rendimiento.

La propia hoja de cálculo suma los resultados en oculto otorgando una calificación sobre diez puntos, que supone como decíamos antes el último veinte por ciento de la nota del proyecto. El alumno en todo momento es consciente y está informado del valor que están asignando con esa tarea, que supone una quinta parte de la nota del proyecto de equipos. Sin embargo – al no observar la calificación sino únicamente la dimensión cualitativa de la misma – se centra en el aspecto que queremos potenciar: la evaluación (y no la calificación), y que ellos son coprotagonistas del proceso de aprendizaje de sus compañeros.

Este cuestionario se realizó al finalizar el proyecto, los días posteriores a la defensa del proyecto ante el tribunal. En esa sesión, previamente a la realización del cuestionario, se dedicó el tiempo suficiente para trabajar introductoriamente con los alumnos la competencia de la comunicación asertiva: una comunicación sincera pero respetuosa; un diálogo abierto que busca el bien del compañero. Es un trabajo que hay que realizar muy bien porque prepara adecuadamente para el trabajo posterior de la evaluación 360 entre ellos. En definitiva se realiza un taller de asertividad usando como caso práctico la evaluación 360.

Se indicaba a los alumnos que el que fuera evaluado en ese momento debía permanecer en silencio y acoger las palabras de los compañeros con respeto. Por último, esta tarea hay que realizarla en clase, siempre con el acompañamiento y monitorización del profesor del aula

Hubo muchas dudas, como decíamos antes. Pero los resultados, como veremos ahora, han superado las expectativas.

4. RESULTADOS

Como decíamos, los resultados obtenidos han sorprendido al conjunto de profesores que han participado en el proyecto.

Cabe decir que en el proyecto han participado seis asignaturas. Ninguno de los seis profesores participantes ha visto en los resultados de la evaluación 360 calificaciones que no fueran coincidentes con los observado por los profesores de aula. En definitiva y en la práctica totalidad

de los casos, se premiaba con una buena calificación al alumno que lo merecía y lo mismo para castigar con una mala calificación.

***TABLA 1**. Resultados del CEDA (Cuestionario de Evaluación Docente Académico) de lo s alumnos. Emparejados los resultados de varios ítems de la media de HCP con la media de todas las asignaturas de primer año. La evaluación se realiza sobre 6 puntos*

Ítem	Media HCP	Media del curso
2. La metodología de enseñanza-aprendizaje favorece mi aprendizaje	5,323	4,529
6. Mi deseo de aprender se ve propiciado	5	4,368
7. Las actividades desarrolladas fomentan la interacción con el grupo de la clase	5,387	4,671
12. El método de evaluación permite reflejar lo que he aprendido	5,065	4,677
13. Recibo retroalimentación significativa que me permite mejorar	5,161	4,845
14. Aprendo cursando esta signatura	5,194	4,626

Fuente: elaboración propia

Los alumnos han demostrado que son capaces de participar en el proceso calificativo con justicia, con rigor y con objetividad, si se les instruye y acompaña adecuadamente.

Y lo más importante, y como podemos ver en la tabla anterior, los alumnos perciben una metodología enseñanza-aprendizaje que ha favorecido su aprendizaje.

Si se comparan los datos obtenidos, se desprende un incremento aproximado de medio punto entre la asignatura de HCP y la media de todo el curso. Los alumnos consideran que su aprendizaje se ve motivado en más de seis décimas de incremento con respecto a todo el curso. Los datos referidos a la retroalimentación recibida es casi cuatro décimas mejor en HCP que en el resto de las asignaturas, y en términos globales consideran con un incremento de cinco décimas que aprenden cursando esta asignatura.

5. DISCUSIÓN

En el contexto de la retroalimentación en el ámbito laboral, los estudios de Bracken et al. (1997) se refieren el uso de la retroalimentación de

360 grados y sugieren que, aunque este método puede proporcionar una visión completa del desempeño del empleado, su efectividad depende de cómo se implemente y del contexto organizacional. Edwards y Ewen (1996) también destacan el modelo de retroalimentación de 360 grados como una herramienta poderosa para la evaluación y mejora del desempeño, señalando que la clave está en la manera en que se gestionan y utilizan los datos obtenidos.

La inteligencia emocional en las relaciones entre alumnos puede y debe jugar un papel crucial en la evaluación y el acompañamiento, como lo señala Goleman (1999, 2009). Goleman nos dice que la capacidad de reconocer y gestionar las propias emociones y las de los demás es esencial para el éxito en todos los ámbitos de la vida. Trabajar con inteligencia emocional permite crear relaciones más eficaces y por ende mejorar las condiciones y el clima del entorno de trabajo. Posicionar al alumno en un entorno que le saca de su zona de confort y le confronta con el reto de tener que decir a un compañero aspectos de su desempeño que debe mejorar, le posibilita trabajar ámbitos de la inteligencia emocional; a tratar de encontrar las palabras que no hieran, pero que sí motiven, y que en definitiva sean expresadas de tal modo que el compañero las reciba sin sentirse amenazado; que las reciba con humildad, de forma positiva e incluso con agradecimiento.

Por eso es tan importante desarrollar la competencia de la empatía, como un aspecto que debiera ser irrenunciable en el desarrollo personal. Ochoa et al. (2023) analizan el desarrollo de habilidades como a la que nos referimos: la empatía. Subrayan la importancia de medir y fomentar la empatía entre los estudiantes. La empatía ayuda al alumno a relacionarse con el otro de una forma renovada, poniendo el foco no en lo que le voy a contestar al otro, sino únicamente en tratar de comprenderlo. Es un trabajo arduo y para el que hay que ser muy paciente, comprendiendo que supone casi un cambio de paradigma en las relaciones personales. La mayoría de las personas no han sido educadas para relacionarse de esta manera. Nuestra forma de enfrenarnos a los problemas de los demás frecuentemente implica tratar de buscar una solución, y sólo ocasionalmente tratar de comprender la realidad desde la perspectiva del que la está padeciendo. Este enfoque busca preparar a los

estudiantes no solo académicamente, sino también para interactuar de forma más eficaz y ética en sus futuras relaciones, ya sea en el ámbito profesional o personal.

Silva et al. (2013) y Tobón et al. (2014) también investigan la empatía, pero en este caso específicamente en estudiantes universitarios, destacando su importancia en la formación académica y en el desarrollo de comportamientos socialmente responsables. Estos estudios sugieren que una educación que incluya la empatía y los valores puede llevar a una mayor responsabilidad social y a una mejor preparación para enfrentar los desafíos profesionales y personales.

Rosenberg (2019) propone la Comunicación No Violenta (CNV) como unas pautas que nos permitan mejorar las relaciones interpersonales mediante empatía y comprensión. Este aspecto es clave para desarrollar una comunicación asertiva que sea por tanto abierta, sincera y respetuosa a la vez, y que por ello mejora las forma de relacionarse con los demás. La CNV se basa en expresar las necesidades propias y escuchar las del otro de manera respetuosa y comprensiva.

En definitiva, la evaluación 360 puede convertirse en un medio que potencia y enriquezca el acompañamiento y la relación con el otro, considerándolos como ejes esenciales y vertebradores en la educación superior universitaria y en el proceso de adquisición de competencias. La integración de la empatía, la inteligencia emocional y una comunicación efectiva puede transformar significativamente estos procesos, promoviendo un ambiente más colaborativo y comprensivo.

6. CONCLUSIONES

A partir de esta experiencia docente realizada durante el curso académico 2023/24, concluimos en primer lugar que el alumno universitario está capacitado – si se le instruye y acompaña adecuadamente – para participar del proceso de evaluación y calificación de sus propios compañeros.

Evidentemente hay que ser consciente de los riesgos que ello conlleva, y poner todo el esfuerzo y experiencia porque este proceso no se vea condicionado por unos comportamientos que renuncien al sentido de la

justicia y de la ética que deben acompañar este proceso y todo ámbito de la vida.

Pero esta experiencia docente nos informa que se puede confiar más en los alumnos de lo que se hubiera previsto. El alumno lleva inscrito en la conciencia – al igual que cualquier persona – el sentido de la justicia y de la honestidad, quizás en muchos sentidos vivido de una forma más pura e inocente que en personas de mayor edad. Es labor del docente encontrar y potenciar estos comportamientos en los alumnos, siempre con el debido acompañamiento.

En otro orden de cosas, la retroalimentación realizada por los propios compañeros – a diferencia de la realizada por el profesor, el tutor o el mentor – es frecuentemente mejor escuchada y asimilada por tratarse de un igual, posibilitando un mayor crecimiento del alumno, y una mayor implicación en su propio desarrollo. Pasa frecuentemente que el docente tiene la sensación de que el alumno no escucha cuando le está tratando de ayudar. Está quizás demasiado acostumbrado a recibir consejos de adultos y cuesta conseguir que desarrollen la actitud adecuada para recibir adecuadamente lo que se está tratando de corregir.

Sin embargo, cuando es un propio compañero el que te está corrigiendo, el alumno tiende a sentirse más interpelado; se siente llamado con más intensidad a dar una respuesta y a implicarse más en su propio desarrollo. En definitiva, se convierte en un catalizador que acelera el proceso de crecimiento personal.

Por otro lado, el alumno percibe la asignatura de tal modo que considera que potencia mejor su aprendizaje. Se siente parte más activa del mismo, y no simplemente un sujeto pasivo. Por otro lado, y en la línea de los estudios de Goleman (1999), porque la retroalimentación es recibida por un igual, en un lenguaje que comprende mejor, que conecta mejor y de forma más empática con sus necesidades, con sus sentimientos y con sus preocupaciones.

Para concluir, queda hacer una revisión crítica de los aspectos de mejora que se detecta que son susceptibles de futuros cambios. En primer lugar, es necesario poner más énfasis en la formación previa en la competencia de la comunicación asertiva. Quizás sea conveniente dedica

más tiempo y más actividades de aula a potenciarla aún más. Al alumno – al igual que a muchos adultos – le cuesta frecuentemente enfrentarse a una comunicación para la que no está preparado. Le faltan herramientas sociales que posibiliten una comunicación posibilitadora y ausente de violencia, como dice Rosenberg (2019).

En segundo lugar, sería conveniente reglamentar y calendarizar una serie de reuniones con cada equipo por parte del docente que permitan un acompañamiento más reglado y frecuente, de forma que se pueda actuar a tiempo ante los obstáculos y los conflictos que irremediablemente surgen dentro del equipo a lo largo del tiempo que dura el proyecto. Es cierto que sería conveniente dotar de más recursos humanos a estos proyectos porque a veces cuesta llegar a todos con la frecuencia y la celeridad que sería deseable.

Por último, dotar el proceso de evaluación 360 de una metodología más personalizada que permitiera una presencia continua del profesor durante el mismo. Como se ha dicho anteriormente, la evaluación 360 se hace siempre en el aula, pero con todos los equipos realizándola simultáneamente, imposibilitando al profesor estar en todo momento presente porque debe ir pasando de un equipo a otro. Como hemos dicho en el punto anterior, es conveniente que el profesor acompañe este proceso de forma presencial, de modo que posibilite que se realice de forma adecuada y en un clima que potencie una actitud individual de adquisición de competencias personales para el propio desarrollo.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS (APARTADO OPCIONAL)

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación Medición del impacto de competencias transversales en Habilidades y Competencias de la Persona de la Convocatoria de Proyectos de Investigación del año 2024 financiada por la Universidad Francisco de Vitoria de Madrid.

8. REFERENCIAS

Agejas, J.Á. (2013). La ruta del encuentro: una propuesta de formación integral en la universidad. Universidad Francisco de Vitoria

Bracken, D. W., Dalton, M. A., Jako, R. A., McCauley, C. D., & Pollman, V. A. (1997). Should 360- degree feedback be used only for developmental purposes? Greensboro, NC: Center for Creative Leadership. Bracken, D. W., & P

Edwards, M. R., & Ewen, A. J. (1996). 360° feedback: The powerful new model for employee assessment & performance improvement. New York, NY: AMACOM

Goleman, D. (1999). Inteligencia emocional. Kairós

Goleman, D. (2009). Working with Emotional Intelligence. Bloomsbury Publishing.

Mucchielli, R. (1970). Apprendere il counselling. Erickson

Ochoa, K.T., Medina, C.S., Sicard, N.G., & Galvis, D.R. (2023). El desarrollo de habilidades para la vida desde el currículo electivo en educación superior: el caso de medición de la empatía. Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar, 3(2), 81-103.

Rosenberg, M.B. (2019). Comunicación no violenta: un lenguaje de vida. Puddle Dancer Press.

Silva, H., Rivera, I., Zamorano, A., & Díaz, V. P. (2013). Evaluación de los niveles de orientación empática en estudiantes de odontología de la Universidad

Tobón, O.E.A., Zapata, S.J.C., Lopera, I.C.P., & Duque, J.W.S. (2014). Formación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. Revista de la educación superior, 43(169), 89-105.

MÉTODOS DE EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: UN ESTUDIO SOBRE LAS GUÍAS DOCENTES

AINHOA MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ
Universidad de León

CAMINO FERREIRA
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

El plan Bolonia representó una significativa renovación metodológica en las prácticas educativas de la Educación Superior, puesto que desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el proceso de aprendizaje del estudiante debe llevarse a cabo mediante metodologías activas. El diseño de estas metodologías facilita la formación de competencias, un aspecto crucial en este nuevo modelo universitario, con el objetivo de aprender de manera eficaz a través de competencias (Ruiz-Melero y Bermejo, 2021). En la actualidad, como señalan Gaete Quezada et al. (2023), la formación superior aún está en un período de transición entre el modelo tradicional y el modelo educativo orientado en la formación por competencias. Entre sus observaciones destacan la necesidad de cambiar no solo aspectos metodológicos, sino también la evaluación de los estudios universitarios, para asegurar aprendizajes más significativos y que evalúen toda la etapa universitaria. Con el nuevo modelo, las universidades deben verificar si los estudiantes han adquirido las competencias profesionales adecuadas durante su formación inicial, lo que implica evaluar si el progreso en la adquisición de estas competencias es satisfactorio (Ruiz-Melero y Bermejo, 2021).

La formación basada en competencias requiere una evaluación de los aprendizajes de los estudiantes que difiere de los métodos tradicionales,

donde el proceso de evaluación se centraba en asegurar que los estudiantes alcanzaran el nivel de conocimientos necesarios de una asignatura (Ruiz-Melero y Bermejo, 2021). Por un lado, la evaluación final debe ser complementada con otras actividades de evaluación formativas y continuas que se vayan realizando a lo largo de todo el curso. Por otro lado, la evaluación continua permite orientar al docente sobre cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiéndole detectar debilidades y fortalezas y pudiendo reorientar la docencia para favorecer el logro de los objetivos (de Miguel Díaz, 2005). Hay que tener en cuenta que la evaluación es un proceso complejo que debe permitir al docente, no solo valorar el aprendizaje del estudiante, sino también evaluar la efectividad de los métodos de enseñanza empleados, ya que el modelo de evaluación influye en la manera en que los estudiantes aprenden, convirtiéndose en un indicador de la calidad de los resultados obtenidos (Ruiz-Melero y Bermejo, 2021).

Con el cambio de sistema educativo hacia un modelo orientado a la formación por competencias, es lógico observar un cambio en el sistema de evaluación. Este cambio se produce principalmente en tres aspectos, como señalan Zabalza y Lodeiro (2019). En primer lugar, el cambio del tipo de actividad, puesto que se ha pasado de evaluar únicamente mediante exámenes finales o parciales a utilizar otras actividades como portafolios o proyectos. El segundo aspecto que ha sufrido variaciones ha sido el lugar donde se realizan las actividades utilizadas para evaluar. Los exámenes tradicionales se llevaban a cabo en clase bajo la vigilancia del docente; sin embargo, en la actualidad, para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje se tienen en cuenta actividades como investigaciones, proyectos o portafolios, actividades que los alumnos llevan a cabo de forma autónoma sin la supervisión directa del docente en el aula. En tercer y último lugar, están las actividades grupales. Debido a la inclusión de competencias transversales como el trabajo en equipo, se ha fomentado el uso de tareas grupales mediante las cuales se puedan evaluar la adquisición de esta competencia. La evaluación debe ser vista como una herramienta para potenciar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, con el objetivo último de mejorar los

aprendizajes, y es fundamental que exista una coherencia entre la enseñanza, las actividades de aprendizaje y la evaluación de estos (Ruiz-Melero y Bermejo, 2021).

Se está llevando a cabo una profunda transformación en la enseñanza, pasando de un enfoque centrado en el profesor, cuyo papel principal era la transmisión de conocimientos a través de lecciones y explicaciones, a otro centrado en el estudiante, donde las estrategias metodológicas han adquirido una gran importancia (Ruiz-Melero y Bermejo, 2021). Para asegurar una formación exitosa y competente de los egresados, los programas universitarios deben abordar y superar diversos desafíos relacionados con la evaluación como son: garantizar la coherencia entre el perfil de egresado y el plan de estudios; asegurarse que las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los instrumentos y criterios de evaluación de las asignaturas, estén estrechamente relacionados con las competencias exigidas en el perfil del egresado; asegurarse de una evaluación progresiva y participativa del logro de las competencias durante la formación académica; y organizar un sistema de evaluación que esté dentro del marco de evaluación de la formación profesional a nivel institucional (Huamán Huayta et al., 2020).

A pesar de que la educación universitaria está enfocada en desarrollar un perfil integral en los estudiantes, lo cierto es que se centra principalmente en los aspectos formales, académicos y propios de instrucción, en vez de fomentar otros aspectos como la comunicación abierta e interactiva, valores, aspectos éticos relacionados con la titulación o las características, necesidades e intereses de los propios estudiantes (Ruiz-Melero y Bermejo, 2021). El proceso de aprendizaje se relaciona con la utilización del conocimiento para fines determinados como la comprensión de fenómenos sociales, la resolución de problemas específicos de una disciplina o la evaluación de la calidad y efectividad de un producto. Este proceso enfatiza la importancia de aplicar y construir conocimiento en lugar de simplemente memorizar, ya que la memorización es solo una herramienta en el proceso de aprendizaje y no su objetivo final (Villarroel y Bruna, 2019). Por ello, es preferible utilizar metodologías de enseñanza activa en las que la participación de los estudiantes

tenga un papel crucial, puesto que, además, favorecen aprendizajes más significativos y duraderos en los estudiantes, facilitando la transferencia de estos aprendizajes a otros contextos (Ruiz-Melero y Bermejo, 2021).

En este contexto, el modelo de evaluación auténtica ofrece mayores beneficios en términos de calidad educativa, debido a su conexión con situaciones de la vida real y el entorno laboral (Villarroel y Bruna, 2019). Este tipo de evaluación implica que los objetivos docentes deben centrarse no solo en la adquisición de conocimientos, sino también en el desarrollo de nuevas competencias, como capacidades, habilidades y destrezas, y en este nuevo contexto, el estudiante se convierte en el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje, surgiendo la necesidad de reorganizar la metodología docente y de plantear nuevos enfoques para el proceso de evaluación de los aprendizajes (Ruiz-Melero y Bermejo, 2021). De esta manera, la calidad de la evaluación también se ve incrementada al tener en cuenta la diversidad de contenidos a abordar (de Miguel Díaz, 2005), utilizando para ello métodos de enseñanza más activos, como clases prácticas, seminarios, tutorías dirigidas, trabajos de investigación y conferencias, que no solo facilitan la transmisión de conocimientos, sino que también promueven habilidades, valores y competencias en los estudiantes y están más en concordancia con el nuevo enfoque educativo (Ruiz-Melero y Bermejo, 2021).

Hoy en día son muchas las competencias que los docentes deben trabajar en la Educación Superior, a pesar de que hay muy poco tiempo para desarrollarlas y adquirirlas (Ruiz-Melero y Bermejo, 2021). Como consecuencia, hay que tener en cuenta que la evaluación debe ser un acto planificado, acorde con las competencias que se planea que el alumno alcance y con las demandas que su futuro contexto profesional le plantee (de Miguel Díaz, 2005). Además, conseguir resultados eficaces en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes implica directamente los dos procesos y a los dos agentes, es decir, depende tanto de como enseña el profesor como de cómo aprende el alumno (Ruiz-Melero y Bermejo, 2021).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal del presente estudio es analizar los métodos de evaluación más utilizados en las guías docentes de las titulaciones de grado de la Universidad de León. Para llevar a cabo este objetivo se identificaron las titulaciones y asignaturas de la Universidad de León, analizándolas por ramas de conocimiento.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño del Estudio

Este estudio adopta un enfoque cualitativo y descriptivo, centrándose en un análisis detallado de las guías docentes de los programas de grado universitarios. Se trata de un estudio de caso en la Universidad de León, cuyo objetivo es explorar y comprender en profundidad la estructura y el contenido de las guías docentes en este contexto específico. El enfoque cualitativo permite un análisis detallado y contextualizado, mientras que el diseño descriptivo facilita una representación precisa de los datos y su interpretación.

3.2. Fuentes de Información y Criterios de Selección

Para identificar y seleccionar las fuentes de información, se realizó una consulta exhaustiva del Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2023). Este registro proporcionó una lista completa de los grados ofrecidos por la Universidad de León, abarcando las cinco ramas de conocimiento: Ciencias, Ingeniería y Arquitectura, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, y Artes y Humanidades. El objetivo de esta consulta fue identificar los 39 grados universitarios disponibles en dicha institución.

Una vez identificados los grados, se examinaron sus respectivos planes de estudio, siendo el objeto de estudio las guías docentes correspondientes al curso académico 2023-2024. En total, se analizaron 2.024 guías docentes de las asignaturas incluidas en los planes de estudio de los 39 grados identificados. Para el análisis se empleó el software MAXQDA 2022, una herramienta avanzada para el análisis cualitativo de datos.

Es importante destacar que estos 39 grados no representan la totalidad de la oferta educativa de la Universidad de León. Se excluyeron diez títulos por ser dobles grados (n=8), estar en proceso de extinción (n=1) y por impartirse en los dos campus de la Universidad de León, habiendo duplicidad (n=1).

3.3. Procedimiento de Recogida y Análisis de Datos

El proceso de recogida y análisis de datos se llevó a cabo mediante un procedimiento sistemático y estructurado, dividido en nueve fases distintas:

1. Identificación de las titulaciones de grado: A través del RUCT, se identificaron las titulaciones de grado ofrecidas por la Universidad de León.

2. Selección de las titulaciones a analizar: Se aplicaron criterios de exclusión previamente mencionados para determinar las titulaciones a incluir en el análisis.

3. Extracción de guías docentes: Se procedió a la extracción de las guías docentes de todas las asignaturas de grado de la Universidad de León.

4. Importación de datos: Las 2.024 guías docentes recopiladas fueron importadas al software MAXQDA 2022 utilizando la extensión de Google "Web Collector for MAXQDA".

5. Selección de términos para análisis: Se codificó el apartado de evaluación de cada guía docente.

6. Identificación de los tipos de evaluación: Se analizó el apartado de evaluación y se identificaron los 15 tipos de evaluación más frecuentes en los estudios de grado de la Universidad de León.

7. Análisis de la evaluación: Se analizó cada uno de esos 15 tipos de evaluación para identificar la frecuencia con la que se utiliza en cada uno en los estudios de grado.

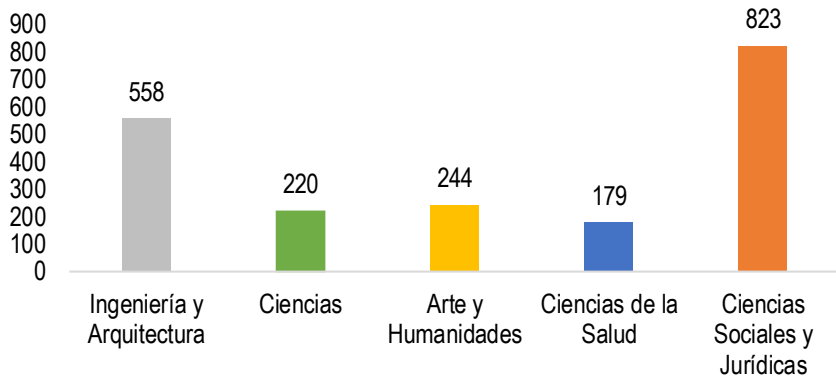
8. Elaboración de tablas y gráficos resumen: Se elaboraron y analizaron tablas resumen que recogieron la información del apartado de evaluación de las guías docentes analizadas, clasificando los tipos de evaluación según las cinco ramas de conocimiento.

9. Redacción de resultados y conclusiones: Finalmente, se procedió a la elaboración y redacción de los resultados y conclusiones del estudio, integrando los hallazgos de manera coherente y sistemática.

En cuanto a las 2.024 guías recopiladas que se han mencionado anteriormente, en el Gráfico 1 se puede observar su distribución en función de las cinco ramas de conocimiento.

En primer lugar, en la rama de Ingeniería y Arquitectura, se llevó a cabo un análisis exhaustivo de 558 guías docentes, abarcando 11 grados universitarios. En segundo lugar, se abordó la rama de Ciencias, donde se evaluaron 220 guías docentes pertenecientes a cuatro grados universitarios. Para la rama de Artes y Humanidades, se examinaron 244 guías docentes de cinco grados universitarios. En cuanto a la rama de Ciencias de la Salud, se analizaron un total de 179 guías docentes, distribuidas entre cinco grados universitarios. Finalmente, en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, se llevó a cabo un análisis detallado de 823 guías docentes correspondientes a 14 grados universitarios. Este exhaustivo análisis de las guías docentes y programas de grado en las diferentes ramas de conocimiento proporciona una base detallada y representativa de la oferta educativa en la Universidad de León. Al abarcar una amplia gama de disciplinas, el estudio garantiza una comprensión completa de los diversos enfoques y métodos de evaluación utilizados y promovidos en cada una de las áreas.

GRÁFICO 1. *Distribución de las guías docentes analizadas en función de las ramas de conocimiento*



Fuente: elaboración propia

3.4. Variables Analizadas

El análisis de este estudio se realizó utilizando el software de análisis cualitativo MAXQDA 2022. Se examinaron un total de 2.024 guías docentes correspondientes a los 39 grados universitarios de la Universidad de León, pertenecientes al curso académico 2023-2024. La principal variable analizada en este estudio ha sido la evaluación, identificando los tipos más frecuentes de evaluación dentro del apartado correspondiente en las guías docentes de los estudios de grado de la Universidad de León: sesión magistral, seminarios, presentaciones/exposiciones, pruebas mixtas, pruebas objetivas de tipo test, pruebas prácticas, pruebas orales, exámenes, trabajos, prácticas en laboratorios, resolución de problemas, tutorías, estudio de caso, Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y otras metodologías.

4. RESULTADOS

En cuanto a los resultados, en primer lugar, al analizar las 2.024 guías docentes de los 39 grados de la Universidad de León, se han podido identificar 15 tipos de evaluación que se utilizan de manera frecuente: sesión magistral, seminarios, presentaciones/exposiciones, pruebas mixtas, pruebas objetivas de tipo test, pruebas prácticas, pruebas orales,

exámenes, trabajos, prácticas en laboratorios, resolución de problemas, tutorías, estudio de caso, Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y otras metodologías.

Una vez identificados los tipos de evaluación más habituales, se procedió a analizarlos en función de las cinco ramas de conocimiento: Ingeniería y Arquitectura, Ciencias, Arte y Humanidades, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas.

A continuación, se presentan los resultados sobre los tipos de evaluación más utilizados en las guías docentes de los 39 títulos de grado de la Universidad de León, en función de las cinco ramas de conocimiento.

De forma general, tal y como se puede observar en el Gráfico 2, al analizar las 2.024 guías docentes se ha observado que los tipos de evaluación más utilizados han sido los trabajos (n=634), las pruebas mixtas (n=475), la sesión magistral (n=456) y los seminarios (n=417). Por otro lado, entre los tipos de evaluación menos utilizados se encuentran las pruebas objetivas de tipo test (n=33), los estudios de caso (n=40), las pruebas orales (n=56) y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) (n=70).

GRÁFICO 2. *Tipos de evaluación más frecuente en las guías docentes analizadas*

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, al analizar estos 15 tipos de evaluación en función de las cinco ramas de conocimiento, se han observado diferencias en la frecuencia en que se utiliza cada uno de estos tipos de evaluación. Por ejemplo, aunque en general el tipo de evaluación más utilizado han sido los trabajos, este solo es la opción de evaluación más frecuente en dos ramas de conocimiento: Ingeniería y Arquitectura, y Ciencias Sociales y Jurídicas.

TABLA 1. *Tipos de evaluación en función de la rama de conocimiento*

Evaluación	Ingeniería y Arquitectura		Ciencias		Arte y Humanidades		Ciencias de la Salud		Ciencias Sociales y Jurídicas		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Sesión Magistral	116	20,79	70	31,82	120	49,18	31	17,32	119	14,46	456
Seminarios	76	13,62	51	23,18	115	47,13	90	50,28	85	10,33	417
Presentaciones/ Exposiciones	28	5,02	14	6,36	63	25,82	5	2,79	88	10,69	198
Pruebas mixtas	171	30,65	20	9,09	73	29,92	18	10,06	193	23,45	475
Pruebas objetivas de tipo test	10	1,79	5	2,27	0	0,00	7	3,91	11	1,34	33
Pruebas prácticas	24	4,30	10	4,55	15	6,15	9	5,03	27	3,28	85
Pruebas orales	18	3,23	0	0,00	11	4,51	1	0,56	26	3,16	56
Exámenes	41	7,35	3	1,36	7	2,87	2	1,12	21	2,55	74
Trabajos	171	30,65	39	17,73	115	47,13	43	24,02	266	32,32	634
Prácticas en laboratorios	45	8,06	33	15,0	6	2,46	15	8,38	11	1,34	110
Resolución de problemas	33	5,91	12	5,45	24	9,84	3	1,68	32	3,89	104
Tutorías	16	2,87	9	4,09	32	13,11	2	1,12	14	1,70	73
Estudio de caso	3	0,54	5	2,27	0	0,00	3	1,68	29	3,52	40
Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	20	3,58	9	4,09	0	0,00	11	6,15	30	3,65	70
Otras metodologías	10	1,79	5	2,27	11	4,51	3	1,68	17	2,07	46
Total	782		285		592		243		969		2.871

Fuente: elaboración propia

Otro ejemplo son las pruebas mixtas que es, en general, el segundo tipo de evaluación más utilizado. En este caso también hay diferencias en función de las ramas de conocimiento, siendo de los métodos predominantes nuevamente solo en las ramas de Ingeniería y Arquitectura, y Ciencias Sociales y Jurídicas. En contraposición, en el caso de los tipos de evaluación que en general menos se utilizan, sí hay más consenso, siendo las pruebas de tipo test, los estudios de caso, las pruebas orales y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), los tipos de evaluación menos utilizados en las cinco ramas de conocimiento. Cabe señalar que en algunas ramas de conocimiento hay otros tipos de evaluación con menor frecuencia de utilización, como en el caso de Ciencias que apenas se utilizan los exámenes, o en las ramas de Arte y Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas, donde apenas se utilizan las pruebas en laboratorios. Estas diferencias en la frecuencia de utilización de un tipo u otro de evaluación en función de la rama de conocimiento, se puede observar en la Tabla 1.

A continuación, se exponen de manera específica los resultados en función de las cinco ramas de conocimiento.

En primer lugar, en la rama de **Ingeniería y Arquitectura**, se han analizado 558 guías docentes. En cuanto a los tipos de evaluación que más se identifican en esta rama destacan las pruebas mixtas y los trabajos, identificados en el 30,65% de las guías docentes analizadas de esta rama, es decir, cada uno de estos dos tipos de evaluación se han utilizado en 171 guías docentes. Los otros tipos de evaluación más mencionados en las guías docentes de los estudios de Ingeniería y Arquitectura han sido: la sesión magistral en el 20,79% de las guías docentes (n=116) y los seminarios en el 13,62% de las guías docentes (n=76).

Por otro lado, uno de los tipos de evaluación menos utilizados es el estudio de caso, identificado únicamente en el 0,54% de las guías docentes (n=3). Entre los tipos de evaluación que menos se han observado figuran las pruebas objetivas en el 1,79% de las guías docentes (n=10); las tutorías que se mencionan en el 2,87% de las guías docentes (n=16), y las pruebas orales que incluyen en el 3,23% de las guías docentes (n=18), tal y como se puede observar en el Gráfico 3.

GRÁFICO 3. *Tipo de evaluación en las guías docentes de Ingeniería y Arquitectura*

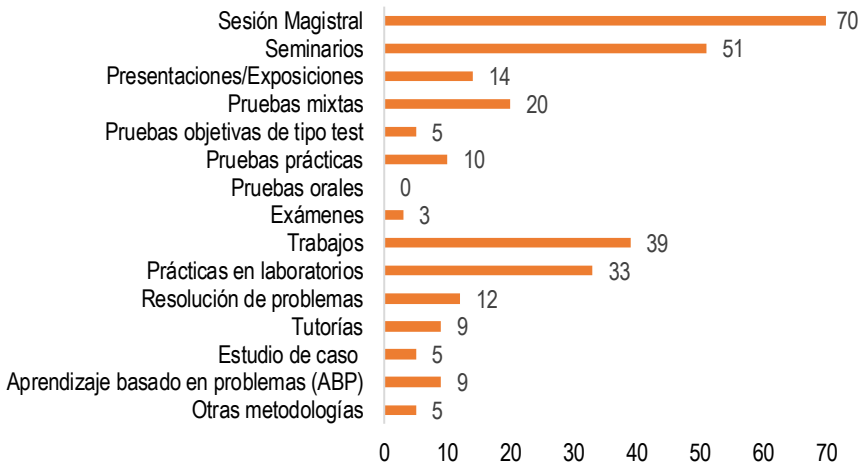
Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, en la rama de **Ciencias**, se han analizado 220 guías docentes. El tipo de evaluación más utilizado en esta rama de conocimiento ha sido la sesión magistral, que se ha identificado en el 31,82% de las guías docentes de esta rama de conocimiento (n=70). Otros tipos de evaluación que también se han mencionado con mayor frecuencia en las guías docentes de Ciencias han sido: los seminarios, que se han identificado en el 23,18% de las guías docentes (n=51) y los trabajos, mencionados en el 17,73% de las guías docentes (n=39).

Por otro lado, el tipo de evaluación menos utilizado ha sido el relativo a los exámenes, que únicamente se ha mencionado en el 1,36% de las guías docentes (n=3). Otros tipos de evaluación que se han utilizado en Ciencias con menor frecuencia han sido las pruebas objetivas de tipo test, el estudio de caso y otras metodologías, que se han identificado, cada uno de estos tres tipos de evaluación, en el 2,27% de las guías docentes (cada uno de estos tres tipos de evaluación ha aparecido en cinco guías docentes).

Además, en el caso de esta rama de conocimiento, se ha observado que no se han utilizado para evaluar, en ninguna guía docente, las pruebas orales, tal y como se puede observar en el Gráfico 4.

GRÁFICO 4. *Tipo de evaluación en las guías docentes de Ciencias*



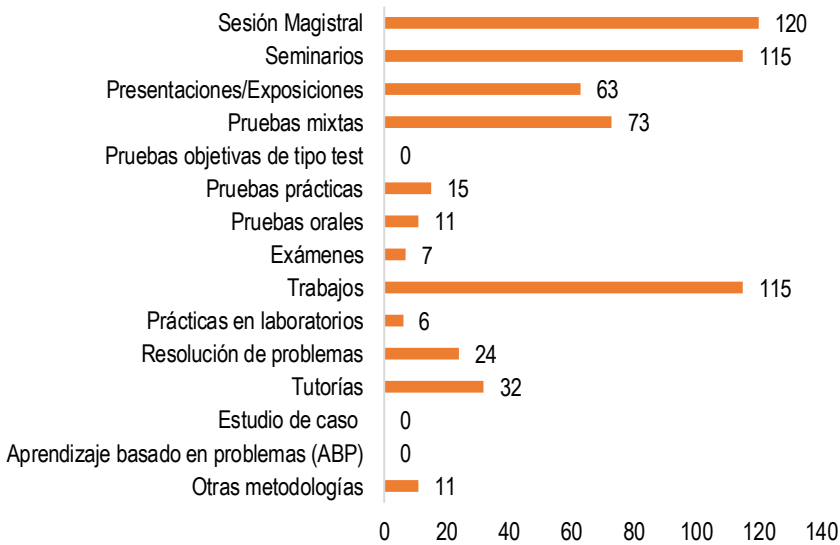
Fuente: elaboración propia

En tercer lugar, en la rama de **Arte y Humanidades**, se han analizado 244 guías docentes. El tipo de evaluación que más se ha utilizado en las guías docentes de esta rama de conocimiento ha sido la sesión magistral, que se ha identificado en el 49,18% de las guías docentes (n=120). Otros tipos de evaluación que predominan en las guías docentes de Arte y Humanidades son los seminarios y los trabajos, que se han mencionado, cada uno, en el 47,13% de las guías docentes (n=115).

Por otro lado, los tipos de evaluación menos frecuentes son las prácticas de laboratorio, identificadas en el 2,46% de las guías docentes (n=6), los exámenes, que han aparecido en el 2,87% de las guías docentes (n=7), y las pruebas orales y otras metodologías, utilizadas cada una en el 4,51% de las guías docentes (cada uno de estos dos tipos de evaluación ha aparecido en 11 guías docentes).

Cabe destacar que en la rama de Arte y Humanidades no se han identificados guías docentes que evalúen mediante pruebas de tipo test, estudios de caso ni mediante Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), tal y como se puede observar en el Gráfico 5.

GRÁFICO 5. *Tipo de evaluación en las guías docentes de Arte y Humanidades*



Fuente: elaboración propia

En cuarto lugar, en la rama de **Ciencias de la Salud**, se han analizado 179 guías docentes. El tipo de evaluación más utilizada en esta rama de conocimiento ha sido la relativa a los seminarios, que se ha identificado en el 50,28% de las guías docentes (n=90). Es necesario destacar que es el único caso de evaluación que supera el 50% de presencia en las guías docentes de una rama de conocimiento, lo que refleja la importancia de este tipo de evaluación para los estudios de grado en Ciencias de la Salud.

Otros tipos de evaluación que más se utilizan en esta rama de conocimiento han sido los trabajos, identificados en el 24,02% de las guías docentes (n=43) y la sesión magistral, mencionada en el 17,32% de las guías docentes (n=31).

Por otro lado, los tipos de evaluación menos identificados han sido las pruebas orales, que únicamente han aparecido en el 0,56% de las guías docentes (n=1), y los exámenes y tutorías, que se han utilizado, cada uno de estos dos tipos de evaluación, en el 1,12% (cada uno ha aparecido en dos guías docentes), tal y como se puede observar en el Gráfico 6.

GRÁFICO 6. *Tipo de evaluación en las guías docentes de Ciencias de la Salud*

Fuente: elaboración propia

En quinto y último lugar, está la rama de **Ciencias Sociales y Jurídicas**. En esta rama se han analizado 823 guías docentes. El tipo de evaluación que predomina en las guías docentes de esta rama de conocimiento ha sido los trabajos, que se ha utilizado en el 32,32% de las guías docentes (n=119). Otros tipos de evaluación que se han identificado en mayor medida han sido: las pruebas mixtas, que han aparecido en el 23,45% de las guías docentes (n=193) y la sesión magistral, que se ha utilizado en el 14,46% de las guías docentes (n=119).

Por otro lado, los tipos de evaluación que menos se han utilizado en esta rama de conocimiento han sido las pruebas objetivas de tipo test y las prácticas en laboratorios, identificados en un 1,34% cada uno de ellos en las guías docentes (n=11); le siguen las tutorías, que se han mencionado en el 1,70% de las guías docentes (n=14), y otras metodologías, que se han indicado en el 2,07% de las guías docentes (n=17), tal y como se puede observar en el Gráfico 7.

GRÁFICO 7. *Tipo de evaluación en las guías docentes de Ciencias Sociales y Jurídicas*

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Tras el análisis de los resultados se puede determinar que se ha cumplido con el objetivo de la presente investigación, ya que se han identificado los tipos de evaluación más utilizados en las guías docentes analizadas.

Los 15 tipos de evaluación identificados y analizados en las guías docentes se encuentran en línea con las diferentes técnicas o procedimientos de evaluación señalados por autores como de Miguel Díaz (2005): pruebas objetivas, pruebas orales, pruebas de respuesta corta, pruebas de desarrollo, trabajos y proyectos, informes de prácticas, simulaciones, técnicas de observación, portafolios, trabajos y proyectos, sistemas de autoevaluación o escalas de actitudes.

En este estudio no solo se han observado los tipos de evaluación más utilizados en general, sino que se han analizado en función de las cinco

ramas de conocimiento. De esta forma, se han podido conocer las diferencias que hay en la evaluación de las diferentes guías docentes en función de la rama de conocimiento a la que pertenezcan, ya que se adaptan a las características y peculiaridades de cada una de ellas. Esto es importante, ya que es necesario alinear los procedimientos de evaluación en el plan de estudio con el perfil del egresado de esa titulación y rama de conocimiento (Huamán Huayta et al., 2020). Además, esta variedad de tipos de evaluaciones coincide con lo señalado por de Miguel Díaz (2005), quien señala que la evaluación debe ser diversa, utilizando para ello diferentes procedimientos y técnicas, cada uno de ellos más apropiado para unos u otros propósitos o contextos.

En general, el hecho de utilizar diferentes tipos de evaluación en cada guía docente no es un hecho aislado de la universidad analizada, sino que está acorde con el sistema educativo actual. En el paradigma educativo actual, en el que el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje, es necesario que éste también desarrolle un papel activo, mediante la autoevaluación y la evaluación por pares, de tal manera que se haga responsable de sus logros y sirva para favorecer la automotivación, la autorregulación y favorezca la orientación de su propio aprendizaje (de Miguel Díaz, 2005). Es necesario señalar que con el actual modelo educativo por competencias, los docentes no han percibido que las calificaciones del alumnado hayan bajado, de hecho, algunos han notado un ligero aumento en las notas, el cual atribuyen a los siguientes factores. En primer lugar, los trabajos grupales ayudan a que unos alumnos favorezcan mejores calificaciones de sus compañeros. En segundo lugar, la evaluación formativa ofrece más opciones para que los estudiantes mejoren, puesto que al tener un componente más práctico fomenta la motivación del alumnado, adquiriendo con mayor facilidad los contenidos. Y, en tercer lugar, la calificación depende de diversas actividades, las cuales se distribuyen a lo largo del curso, favoreciendo que los alumnos no sientan tanta presión como ocurre cuando todo depende de una única prueba al finalizar el curso (Zabalza y Lodeiro, 2019). En síntesis, hay que tener en cuenta que la práctica de evaluar el aprendizaje de los estudiantes es una de las actividades docentes que más influye significativamente en su desarrollo

académico, ya que el método de evaluación determina la calidad de los resultados, así como las habilidades y competencias que los estudiantes adquieren (Villarroel y Bruna, 2019).

6. CONCLUSIONES

En conclusión, los datos obtenidos en esta investigación proporcionan una aproximación para conocer cómo es la evaluación de los conocimientos adquiridos durante la etapa universitaria, lo cual es esencial para la revisión y mejora continua de los planes de estudio en la Educación Superior. Una de las principales aportaciones teóricas de este estudio radica en la identificación de los principales tipos de evaluación utilizados en los estudios de grado. Tras el análisis realizado en este estudio, se ha observado que ciertos métodos de evaluación predominan en aproximadamente la mitad de las guías docentes analizadas en algunas ramas de conocimiento, lo que subraya la importancia de estos métodos para los estudios de grado en esas áreas. Un ejemplo de ello es el caso de los seminarios en la rama de Ciencias de la Salud, que se han identificado en el 50,28% de las guías docentes; o como ocurre en la rama de Arte y Humanidades con la sesión magistral, la cual se identifica en el 49,18% de las guías docentes. Otro ejemplo son los seminarios y los trabajos que, en ambos casos, se identifican en el 47,13% de las guías docentes.

Cabe señalar que la Universidad de León, objeto de este estudio, es una institución de tamaño medio con una amplia variedad de titulaciones. Por tanto, se espera que los resultados obtenidos del análisis de las 2.024 guías docentes correspondientes a los 39 grados universitarios sean representativos y comparables con los resultados que se podrían obtener en estudios similares realizados en otras universidades.

El valor añadido de esta investigación reside en la identificación de los tipos de evaluación más frecuentemente utilizados, tanto de manera general como específica en función de las distintas ramas de conocimiento. Esto ofrece una perspectiva valiosa sobre las prácticas

evaluativas actuales en la educación universitaria y puede servir como punto de partida para futuras reformas curriculares.

En cuanto a las implicaciones prácticas de esta investigación, los hallazgos pueden ser aplicados directamente al campo de la Educación Superior. Al identificar el estado actual de la evaluación en los estudios de grado universitario, se facilita una reflexión profunda sobre esta temática, lo cual es fundamental para la revisión y mejora continua de las guías docentes en la universidad. Este proceso de evaluación y ajuste es crucial para asegurar que los programas académicos sigan siendo relevantes y efectivos en la formación de los estudiantes.

No obstante, la principal limitación de este estudio ha sido la falta de investigaciones previas similares que analicen la evaluación de las guías docentes en los estudios de grado de una universidad, lo que impide una comparación directa de los resultados obtenidos. Para superar esta limitación, una futura línea de investigación podría consistir en llevar a cabo estudios similares en otras universidades. Esto permitiría no solo una comparación de los resultados, sino también una mejor comprensión de las prácticas evaluativas en diversas instituciones de Educación Superior, contribuyendo así a una mejora generalizada en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje universitario.

En síntesis, esta investigación no solo proporciona una visión detallada sobre las prácticas evaluativas actuales, sino que también sienta las bases para futuras investigaciones que puedan ampliar y enriquecer el conocimiento en este campo. La implementación de sus hallazgos promete un impacto positivo en la calidad educativa, beneficiando tanto a los estudiantes como a las instituciones educativas en su conjunto.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación fue financiada por la Universidad de León: Programa de ayudas para la realización de estudios de doctorado en el contexto del Programa Propio de Investigación de la Universidad de León (ULe) 2023.

8. REFERENCIAS

de Miguel Díaz, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. *Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. https://goo.su/wH8ps2Y

Gaete Quezada, R., González Cornejo, A., y Carmona Robles, G. (2023). Metodologías docentes y evaluativas para la formación universitaria en gestión y administración en la Universidad de Antofagasta, Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, *23*(2), 278-306. http://dx.doi.org/10.15517/aie.v23i2.52837

Huamán Huayta, L. A., Pucuhuaranga Espinoza, T. N., y Hilario Flores, N. E. (2020). Evaluación del logro del perfil de egreso en grados universitarios: tendencias y desafíos. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *11*(21). https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.691

Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2023). *Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT).* https://www.educacion.gob.es/ruct/listauniversidades.action?actual=universidades

Ruiz-Melero, M. J., y Bermejo, R. (2021). Nuevos retos para la enseñanza basada en competencias en educación superior. *Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, *13*(1, jan-jun), 228-449. https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/8319/5931

Villarroel, V., y Bruna, D. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en Educación Superior. *Calidad en la Educación*, *50*, 492-509. https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n50/0718-4565-caledu-50-492.pdf

Zabalza, M., y Lodeiro, L. (2019). El desafío de evaluar por competencias en la Universidad. Reflexiones y experiencias prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *12*(2), 29-47. https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.002

ANÁLISIS DE LAS METODOLOGÍAS DOCENTES EN LOS TÍTULOS DE GRADO UNIVERSITARIOS

AINHOA MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ
Universidad de León

CAMINO FERREIRA
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

En un esfuerzo por alinearse con los principios establecidos por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el sistema universitario español emprendió una reforma de su oferta formativa hace más de una década. Estos principios posicionan al estudiante y a sus competencias como el eje central de la formación universitaria (Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, 2021). Hasta ese momento, la metodología de enseñanza utilizada en la Educación Superior se basaba principalmente en clases magistrales, ejercicios, prácticas y casos, donde el estudiante debía reflexionar y aplicar los conceptos teóricos explicados por el profesor (Gómez López et al., 2022). Sin embargo, para lograr una enseñanza centrada en el estudiante, es necesario implementar nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje (Gaete Quezada et al., 2023). Además, los estudiantes generalmente tienen una actitud positiva hacia el aprendizaje activo, especialmente cuando se les hace conscientes de la razón del uso de las técnicas activas (Crisol-Moya et al., 2020). Estas iniciativas están en consonancia con el EEES, que resalta la necesidad de minimizar las clases magistrales en favor de metodologías más activas, fomentando el trabajo autónomo y el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que

se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, 2021).

El uso de técnicas en las que los estudiantes ponen en práctica y reflexionan sobre los contenidos teóricos tiene beneficios tanto para la adquisición de conocimientos como para el desarrollo de competencias (Gómez López et al., 2022). En la actualidad, se busca utilizar metodologías activas que pueden fomentar, en los estudiantes, el desarrollo de aprendizajes significativos que correspondan con el mundo actual (Gutiérrez Borda, 2021). Las metodologías activas, como la metodología de caso, han demostrado tener numerosos beneficios, tales como (Gómez López et al., 2022): alta satisfacción estudiantil, mayor calidad del aprendizaje percibido, incremento de competencias digitales, mejora en los procesos de evaluación, aumento del interés por la asignatura, mejora de la autonomía en el aprendizaje. En síntesis, ayudan a los estudiantes a aprender mejor, a asumir más responsabilidades y a acercarse a la realidad empresarial (Gómez López et al., 2022). Los profesores creen que están avanzando hacia un modelo centrado en el aprendizaje, aunque la implementación de metodologías activas implica nuevas funciones en su práctica docente (Crisol-Moya et al., 2020).

El salto hacia metodologías más activas implica un cambio en la mentalidad, no solo de la propia universidad, sino también del equipo docente y del estudiantado. Para ello, es importante conocer otras técnicas y estrategias más participativas que permitan complementar y optimizar las sesiones magistrales (Gaete Quezada et al., 2023). Profesores y estudiantes creen que el trabajo independiente, que permite al estudiante asumir responsabilidades y trabajar de forma más autónoma, es el método de enseñanza más adecuado (Crisol-Moya et al., 2020). Esto demuestra que la implementación de metodologías activas en el aula favorece el desarrollo de aprendizajes significativos según los estudiantes, además de estar alineada con el proyecto educativo, articulando metodologías activas, métodos e instrumentos de evaluación que promueven aprendizajes significativos (Barria y Villegas, 2017). Es muy positivo que los estudiantes próximos a ingresar al mercado laboral expresen que las metodologías activas que les acercan a su futura realidad profesional les han ayudado a mejorar sus habilidades de trabajo en

equipo, comunicación, resolución de problemas y gestión organizacional (Gómez López et al., 2022).

A la hora de elegir qué metodología utilizar, es importante buscar un equilibrio entre las metodologías destinadas a trabajar la formación por competencias del EEES y aquellas adaptadas a las peculiaridades de cada titulación y rama del conocimiento. También debe equilibrarse el tiempo dedicado a actividades presenciales y tareas no presenciales, siendo estas últimas potenciadas por el EEES, ya que permiten al alumno participar activamente en la búsqueda del conocimiento y ser el protagonista de su aprendizaje (de Miguel Díaz, 2005). En esta sociedad de continuo cambio, es fundamental desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes, utilizando estrategias metodológicas significativas (Gutiérrez Borda, 2021). Los estudios muestran que la aplicación de metodologías activas en el aula contribuye a mejorar el aprendizaje significativo (Barria y Villegas, 2017). Además, la percepción de los estudiantes sobre la utilidad de los enfoques metodológicos es positiva (Crisol-Moya et al., 2020). De hecho, la mayoría de los estudiantes, un 63%, informaron que sus aprendizajes fueron más significativos con metodologías activas en comparación con la metodología tradicional, la cual fue preferida por un 37% de los estudiantes (Barria y Villegas, 2017).

En cuanto a las metodologías, estas se pueden clasificar, tal y como señala de Miguel Díaz (2005), en metodologías presenciales y en metodologías no presenciales. Por un lado, las metodologías presenciales son aquellas que requieren la intervención directa de los docentes y del alumnado, como por ejemplo:

- Clases teóricas o sesiones magistrales: son clases explicativas y expositivas donde el profesor expone los contenidos, de forma oral o utilizando presentaciones.
- Seminarios o talleres: son sesiones monográficas supervisadas, en las cuales se fomenta la participación compartida entre profesores, estudiantes y expertos en la materia. Es una metodología centrada en la construcción del conocimiento mediante la interacción y la actividad colaborativa.
- Clases prácticas: dentro de esta categoría se incluyen aquellas que están destinadas a trabajar en el aula, de forma práctica,

los contenidos trabajados de forma teórica, como, por ejemplo: estudios de casos, prácticas en laboratorio, prácticas de campo o las prácticas con TIC.

- Prácticas externas: en este caso, los alumnos ponen en práctica los aprendizajes adquiridos en la universidad en empresas o entidades externas a la universidad.
- Tutorías: consiste en la atención directa y personalizada a los estudiantes, ya sea para solventar dudas o para facilitar y orientar a lo largo del proceso formativo.
- Estudio de casos: adquirir aprendizajes trabajando con casos reales o simulaciones.
- Resolución de ejercicios y problemas: utilizar conocimientos previos para resolver ejercicios.
- Aprendizaje basado en problemas: utilizar aprendizajes activos para resolver diferentes problemas.

Por otro lado, las metodologías no presenciales son aquellas que los alumnos realizan de forma autónoma, ya sea individualmente o en grupos, como por ejemplo:

- Trabajo en grupo: con esta metodología los alumnos aprenden unos de otros, además de trabajar otras competencias relacionadas con el trabajo en equipo y la autonomía. Puede consistir en preparar seminarios, memorias, trabajos de investigación, entre otros, ya sea para entregar un trabajo escrito o para entregar y exponer.
- Trabajos individuales: al igual que en el caso anterior, existen multitud de tareas que el alumno, en este caso de manera individual, puede realizar: resolución de problemas, trabajos, seminarios. Estas actividades son fundamentales para desarrollar la autonomía del alumnado.
- Aprendizaje orientado a proyectos: utilizar los conocimientos adquiridos para diseñar un proyecto que pueda utilizarse para resolver un problema.
- Aprendizaje cooperativo: trabajar aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa.
- Contrato de aprendizaje: propuesta de trabajo autónomo.

Uno de los objetivos del proceso educativo actual es conseguir que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico, ya que este es fundamental para el desarrollo del resto del pensamiento porque es el que permite que las personas desarrollen un proceso metacognitivo, real y razonable (Gutiérrez Borda, 2021). Además, para lograr el éxito en la formación por competencias, y consiguiendo así que los estudiantes alcancen aprendizajes más significativos, es indispensable establecer relaciones entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y la realidad social, ya sea mediante organizaciones públicas o privadas (Gaete Quezada et al., 2023). Además, es fundamental que los estudiantes sean capaces de formular y aplicar soluciones a situaciones problemáticas debidamente contextualizadas (de Miguel Díaz, 2005).

Tanto profesores como alumnos coinciden en que la participación activa del estudiante aumenta su interés, mejora el nivel de aprendizaje y fomenta la autonomía en la resolución de situaciones (Gómez López et al., 2022). En cuanto al uso de metodologías activas, los hallazgos enfatizan que fomentan la interdisciplinariedad, la investigación, el desarrollo de herramientas de aprendizaje, el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo (Crisol-Moya et al., 2020). Además, proponer trabajos grupales y estudios de casos son dos de los métodos de aprendizaje cooperativo más eficientes para desarrollar el aprendizaje autónomo del estudiante (Gómez López et al., 2022). Esto es importante, ya que la sociedad actual exige a la educación que forme individuos autónomos, reflexivos, solidarios y críticos, por lo que es necesario que las instituciones educativas utilicen enfoques constructivistas y metodologías activas para que los estudiantes participen activamente en la construcción del conocimiento (Gutiérrez Borda, 2021).

La explicación a los estudiantes sobre la metodología que se utiliza con ellos, así como sus ventajas para el aprendizaje, los roles de los estudiantes y los profesores, y la organización de las sesiones, son aspectos preparatorios clave para motivar a los estudiantes y facilitar un correcto desarrollo de las sesiones (Gómez López et al., 2022). Aunque se observa un predominio del uso de la lección magistral sobre otras metodologías más activas, no hay que olvidar la importancia de estas, sobre todo dada la existencia de una correlación positiva entre el uso de

metodologías activas y el exitoso desarrollo de competencias transversales (Martínez-Clares y González-Morga, 2018). Además, el 89% de los estudiantes consideran que optarían por las metodologías activas en lugar de la tradicional (Barria y Villegas, 2017).

Según diferentes profesores entrevistados, las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores universitarios deben ser diversas, innovadoras, creativas, de tal manera que los estudiantes comprendan el contenido y, en consecuencia, su futuro desarrollo profesional en el aula sea más efectivo (Muñoz-Oyarce et al., 2020). Las encuestas realizadas a los estudiantes nos permiten concluir que las metodologías activas han contribuido a aumentar su interés y motivación por el curso, los ha introducido en situaciones reales relacionadas con la asignatura, les ha permitido establecer relaciones entre teoría y práctica, y ha mejorado su comprensión de los contenidos del curso (Gómez López et al., 2022). También hay que tener en cuenta la importancia de la didáctica en el proceso de aprendizaje, el establecimiento de buenas relaciones personales con sus estudiantes, el profundo dominio del contenido de la disciplina enseñada por el profesor, la adecuada relación teoría-práctica, y la preocupación primordial por el aprendizaje en sus aulas, como factores que destacan en aquellos profesores que trascienden en la vida de sus estudiantes (Muñoz-Oyarce et al., 2020).

A la hora de determinar qué metodología utilizar, el docente debe considerar diferentes factores como las competencias a desarrollar, las características del grupo-clase o el contexto de la actividad (de Miguel Díaz, 2005). Los profesores universitarios deben entender el contexto de la Educación Superior en todas sus dimensiones, buscando desarrollar diferentes estrategias y acciones para que sus estudiantes aprendan (Muñoz-Oyarce et al., 2020). Es necesario tener en cuenta que la baja participación de los estudiantes es un factor que obstaculiza la implementación de metodologías activas (Gaete Quezada et al., 2023). Por lo tanto, la intervención didáctica del profesor debe enfocarse en seleccionar los métodos más adecuados para motivar y lograr la participación de los estudiantes, permitiéndoles construir nuevos aprendizajes significativos y aplicar soluciones a problemas contextualizados (Gómez López et al., 2022). También hay que tener en cuenta, de acuerdo con

diferentes profesores, que enseñar con calidad implica que el profesorado tenga ciertas características, incluyendo el dominio y la experiencia en lo que enseñan, la capacidad de investigar en su disciplina, combinar lo teórico con lo práctico, ser capaces de establecer relaciones empáticas con sus estudiantes y dominar estrategias pedagógicas y didácticas (Muñoz-Oyarce et al., 2020).

Actualmente, la educación universitaria apuesta por una enseñanza basada en competencias que fomenten el aprendizaje significativo (Barria y Villegas, 2017). La docencia en el ámbito universitario ha evolucionado en los últimos años hacia metodologías de enseñanza en las que el estudiante tiene un rol cada vez más activo en su aprendizaje y es protagonista del mismo junto con el profesorado (Gómez López et al., 2022); aunque, la principal dificultad para implementar estos métodos es el alto número de estudiantes por clase, lo que no facilita el desarrollo de la metodología activa (Crisol-Moya et al., 2020).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal del presente estudio es analizar las metodologías más utilizadas en las guías docentes de las titulaciones de grado de la Universidad de León. Para llevar a cabo este objetivo se identificarán las titulaciones y asignaturas de esta universidad, analizándolas por ramas de conocimiento.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño

El presente estudio presenta un enfoque cualitativo y descriptivo, centrándose en el análisis documental de las guías docentes de grados universitarios. Se expone como un estudio de caso de la Universidad de León.

3.2. Fuentes de información

En este apartado se detallan las fases seguidas para la recogida y análisis de la información en la investigación realizada sobre las titulaciones de grado de la Universidad de León. En primer lugar, se identificaron

todas las titulaciones de grado ofrecidas en la Universidad de León utilizando el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2023). Para seleccionar las titulaciones específicas que se han analizado en este estudio, se aplicaron criterios de exclusión previamente establecidos, detallados a continuación: se excluyeron del análisis los dobles grados, se eliminó del estudio una modalidad en proceso de extinción y se descartó el plan de estudios de una titulación que estaba duplicada, ya que se impartía tanto en el campus de León como en el de Ponferrada.

3.3. Técnica de recogida y análisis de datos

Una vez seleccionados estos 39 grados universitarios de la Universidad de León, se procedió a la extracción de las guías docentes de todas sus asignaturas, lo cual fue crucial para recopilar la información necesaria para el análisis. Una vez extraídas, se recopilaron un total de 2.024 guías docentes, las cuales fueron importadas al programa de análisis cualitativo MAXQDA 2022 utilizando la extensión de Google "Web Collector for MAXQDA". Este paso permitió organizar y preparar los documentos para su análisis posterior.

Posteriormente, se realizó un análisis exhaustivo de las 2.024 guías docentes para identificar qué metodologías se utilizan más y en qué rama de conocimiento, proporcionando una visión detallada sobre el apartado de metodologías de las guías docentes de los estudios de grado de la Universidad de León. Para estructurar los resultados, se elaboraron tablas resumen en las que se recogió la información analizada de las guías docentes, organizadas en función de las cinco ramas de conocimiento, lo cual proporcionó un análisis estructurado y comprensible de los datos obtenidos. Finalmente, se procedió a la elaboración y redacción de los resultados y conclusiones del estudio, interpretando los datos analizados.

En relación con la distribución de las guías docentes, la Tabla 1 proporciona una visión detallada de la distribución de los 39 grados universitarios y las 2.024 guías docentes analizadas en cada una de las cinco ramas de conocimiento: en la rama de Ingeniería y Arquitectura se analizaron 11 grados universitarios, con un total de 558 guías docentes; en el ámbito de las Ciencias, se analizaron 4 grados, sumando 220 guías

docentes; la rama de Artes y Humanidades incluyó 5 grados, con un análisis de 244 guías docentes; en Ciencias de la Salud, se examinaron 5 grados, abarcando 179 guías docentes; y en Ciencias Sociales y Jurídicas se incluyeron 14 grados universitarios, con un total de 823 guías docentes analizadas. Esta distribución permite apreciar la diversidad y amplitud del análisis realizado, asegurando una cobertura exhaustiva de las distintas áreas académicas presentes en la Universidad de León.

TABLA 1. *planes de estudios y guías docentes identificadas y analizadas por ramas de conocimiento*

Rama	Planes de estudios de grado	Guías docentes
Ingeniería y Arquitectura	11	558
Ciencias	4	220
Arte y Humanidades	5	244
Ciencias de la Salud	5	179
Ciencias Sociales y Jurídicas	14	823
Total	39	2.024

Fuente: elaboración propia.

3.4. Variables

Para el análisis, se utilizó el programa de análisis cualitativo MAXQDA 2022, examinando 2.024 guías docentes correspondientes a 39 grados universitarios de la Universidad de León y pertenecientes al curso académico 2023-2024, analizando el apartado de metodologías de las mismas.

4. RESULTADOS

En cuanto a los resultados, en primer lugar, al analizar las 2.024 guías docentes de los 39 grados de la Universidad de León, se han podido identificar 16 tipos de metodologías distintas: sesión magistral, seminarios, tutorías, trabajos, presentaciones/exposiciones, resolución de problemas, ejercicios prácticos, Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), prácticas en laboratorios, prácticas de campo/salidas, prácticas a través de TIC, prácticas externas, simulación, debate, portafolios y otras metodologías.

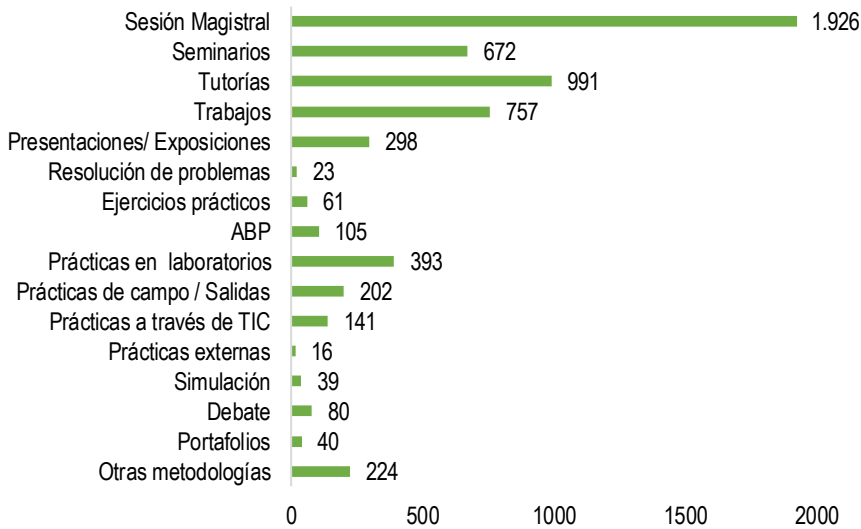
Cabe señalar que este último término, "otras metodologías", aparece así en las guías docentes analizadas. Es una categoría que se utiliza para que englobar metodologías más específicas de cada rama de conocimiento y de cada titulación. Dependiendo de cada grado, dentro de esta categoría se han encontrado diversas metodologías como: Aprendizaje Cooperativo (AC), basado en el trabajo en equipo de los estudiantes con la técnica *Jigsaw*, *Puzzle* o Rompecabezas; Aprendizaje -Servicio en colaboración con colegios e institutos; análisis de artículos científicos de prestigio que traten temas actuales relacionados con la asignatura; observación de entrenamientos y competiciones; asistencia a congresos y conferencias sobre temas relacionados con la asignatura; visitas programadas a juzgados, empresas e instituciones; visionado de material audiovisual relacionado con los contenidos de la asignatura; lecturas jurídicas; comentarios de texto; revisión bibliográfica; confección de registros de observación; interacción mediante la plataforma *Moodle* (foros, chats, etc.); o elaboración de proyectos, entre otras.

Una vez identificados los tipos de metodología más utilizados, se procedió a analizarlos en función de las cinco ramas de conocimiento: Ingeniería y Arquitectura, Ciencias, Arte y Humanidades, Ciencias de la Salud, y Ciencias Sociales y Jurídicas.

A continuación, se presentan los resultados sobre los tipos de metodología más utilizados en los títulos de grado de la Universidad de León según las guías docentes de sus planes de estudios, en función de las cinco ramas de conocimiento.

De forma general, tal y como se puede observar en el Gráfico 1, al analizar las 2.024 guías docentes se ha observado, por un lado, que las metodologías más utilizadas en las guías docentes han sido la sesión magistral, identificada en 1.926 guías docentes; seguida de las tutorías, identificada en 991 guías docentes, y los trabajos, identificados en 757 guías docentes. Por otro lado, las metodologías menos identificadas han sido las prácticas externas, indicadas en 16 guías docentes; la resolución de problemas, identificadas en 23 guías docentes, y la simulación, identificada en 39 guías docentes.

GRÁFICO 1. *Distribución de las metodologías incluidas en las guías docentes analizadas*



Fuente: elaboración propia

Por otro lado, al analizar estos 16 tipos de evaluación en función de las cinco ramas de conocimiento (ver Tabla 2), se ha observado cómo en las cinco ramas de conocimiento la metodología más utilizada ha sido la sesión magistral. En cuanto a la metodología menos utilizada, no ha habido la misma coincidencia. En la rama de Ingeniería y Arquitectura el portafolios solo se ha localizado en una guía docente; en la rama de Ciencias la resolución de problemas solo se ha identificado en dos guías docentes, en la rama de Arte y Humanidades los ejercicios prácticos se han identificados en cuatro guías docentes, en la rama de Ciencias de la Salud la resolución de problemas se ha identificado en dos guías docentes y en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas la metodología menos utilizada también ha sido la resolución de problemas que solo se ha identificado en dos guías docentes.

También hay que tener en cuenta al analizar la frecuencia de metodologías en función de la rama de conocimiento, la ausencia de ciertas metodologías en algunas de ellas como es el caso de la resolución de problemas que no se trabaja en los estudios de Arte y Humanidades; el ABP que tampoco se trabaja en esa misma rama; las prácticas externas

que no se trabajan en Arte y Humanidades ni en Ciencias de la Salud, o la simulación y el portafolios que no se trabajan en los grados de Arte y Humanidades.

TABLA 2. *Tipos de metodologías incluidas en las guías docentes en función de la rama de conocimiento*

Metodología	**Ingeniería y Arquitectura**		**Ciencias**		**Arte y Humanidades**		**Ciencias de la Salud**		**Ciencias Sociales y Jurídicas**		**Total**
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Sesión Magistral	522	93,55	213	96,82	235	96,31	166	92,74	790	95,99	1.926
Seminarios	170	30,47	72	32,73	152	62,30	115	64,25	163	19,81	672
Tutorías	286	51,25	73	33,18	128	52,46	72	40,22	432	52,49	991
Trabajos	190	34,05	39	17,73	142	58,20	58	32,40	328	39,85	757
Presentaciones/ exposiciones	47	8,42	18	8,18	75	30,74	23	12,85	135	16,40	298
Resolución de problemas	17	3,05	2	0,91	0	0,00	2	1,12	2	0,24	23
Ejercicios prácticos	35	6,27	8	3,64	4	1,64	9	5,03	5	0,61	61
ABP	44	7,89	12	5,45	0	0,00	13	7,26	36	4,37	105
Prácticas en laboratorios	158	28,32	104	47,27	11	4,51	103	57,54	17	2,07	393
Prácticas de campo / salidas	71	12,72	31	14,09	39	15,98	6	3,35	55	6,68	202
Prácticas a través de TIC	72	12,90	18	8,18	16	6,56	6	3,35	29	3,52	141
Prácticas externas	7	1,25	6	2,73	0	0,00	0	0,00	3	0,36	16
Simulación	5	0,90	6	2,73	0	0,00	11	6,15	17	2,07	39
Debate	5	0,90	5	2,27	18	7,38	3	1,68	49	5,95	80
Portafolios	1	0,18	6	2,73	0	0,00	4	2,23	29	3,52	40
Otras metodologías	44	7,89	19	47,27	44	18,03	9	5,03	108	13,12	224
Total	1.674		632		864		600		2.198		5.968

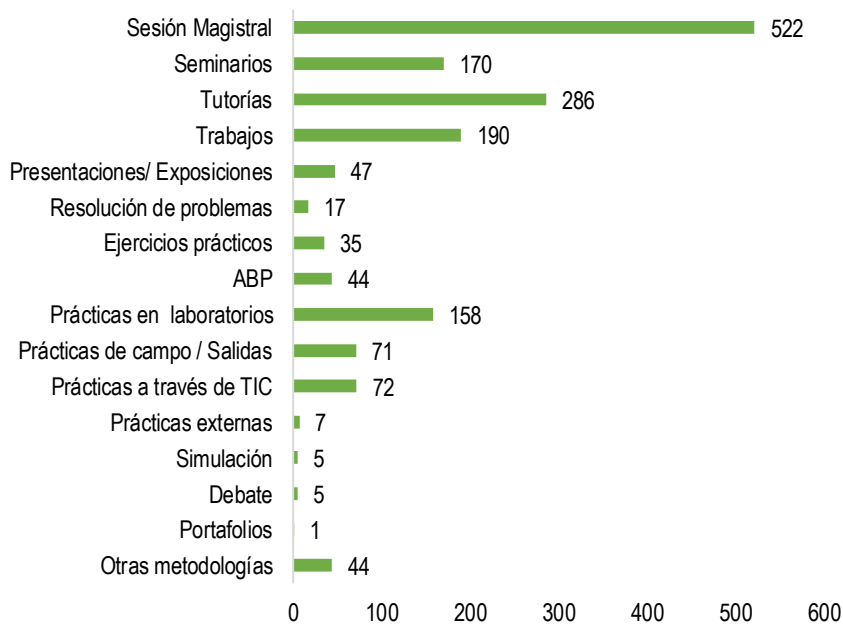
Fuente: elaboración propia

A continuación, se detallan en mayor medida los resultados en función de las cinco ramas de conocimiento.

En primer lugar, en la rama de **Ingeniería y Arquitectura**, se han analizado 558 guías docentes correspondientes a 11 grados universitarios. En cuanto al tipo de metodología que más se identifica en la rama de Ingeniería y Arquitectura, destaca la sesión magistral, apareciendo en el 93,55% de las guías docentes analizadas (n=522). Las otras cuatro metodologías más identificadas han sido: tutorías (51,25%, n=286), trabajos (34,05%, n=190), seminarios (30,47%, n=170) y prácticas de laboratorios (28,32%, n=158).

Por su parte, los tipos de metodología menos utilizados en la rama de Ingeniería y Arquitectura han sido (ver Gráfico 2) los porfolios (n=1), la simulación (n=5), el debate (n=5), las prácticas externas (n=7) y la resolución de problemas (n=17).

GRÁFICO 2. *Tipos de metodologías en las guías docentes de Ingeniería y Arquitectura*



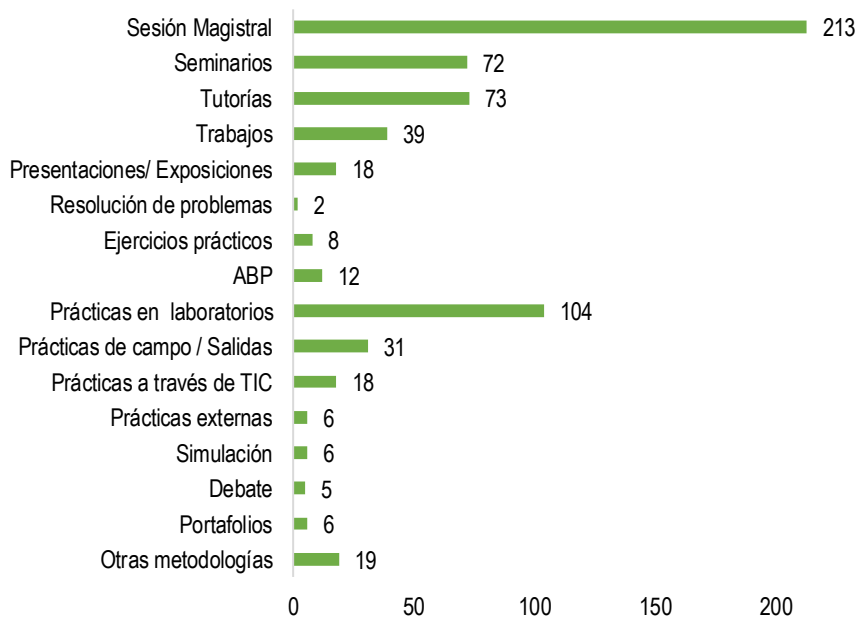
Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, en la rama de **Ciencias**, se han analizado 220 guías docentes pertenecientes a los cuatro grados universitarios analizados

(ver Gráfico 3). El tipo de metodología más utilizado en esta rama de conocimiento ha sido la sesión magistral identificándose en el 96,82% de las guías docentes analizadas de esta rama de conocimiento (n=213). Aunque el resto de metodología no superan el 50% de presencia en las guías docentes, las otras cuatro más utilizadas han sido: prácticas de laboratorios (47,27%, n=104), tutorías (33,18%, n=73), seminarios (32,73%, n=72) y trabajos (17,73%, n=39).

Por otro lado, en cuanto a las metodologías menos identificadas, se encuentra la resolución de problemas, mencionada únicamente en dos guías docentes pertenecientes a la rama de Ciencias. Las otras cuatro metodologías menos utilizadas en esta rama de conocimiento han sido: el debate (2,27%, n=5) y las metodologías de prácticas externas, simulación y portafolios (2,73%, n=6).

GRÁFICO 3. *Tipos de metodologías en las guías docentes de Ciencias*



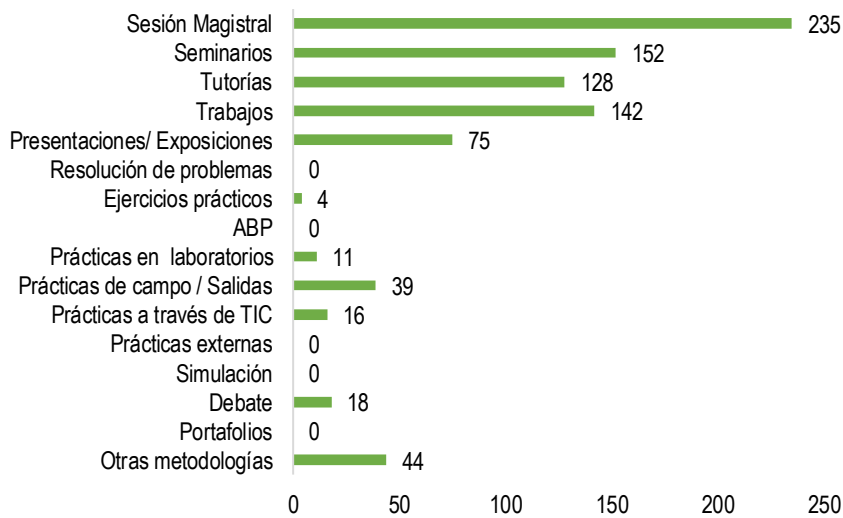
Fuente: elaboración propia

En tercer lugar, en la rama de **Arte y Humanidades**, se han analizado 244 guías docentes correspondientes a los cinco grados universitarios

analizados (ver Gráfico 4). La metodología que predomina en las guías docentes de esta rama de conocimiento es la sesión magistral, que se encuentra en el 96,31% de las guías docentes (n=235). Los otros cuatro tipos de metodología más identificados en esta rama de conocimiento son seminarios (62,30%, n=152), los trabajos (58,20%, n=142), las tutorías (52,46%, n=128), y las presentaciones o exposiciones (30,74%, n=75).

Por otro lado, los tipos de metodología menos frecuentes han sido los ejercicios prácticos, que se han identificado únicamente en cuatro guías docentes (1,64%). Las otras cuatro metodologías menos utilizadas han sido: prácticas en laboratorios (4,51%, n=11), prácticas a través de TIC (6,56%, n=16), debate (7,38%, n=18), y prácticas de campo o salidas (15,98%, n=39). Cabe destacar, que en la rama de Arte y Humanidades no se han identificado, al realizar el análisis de sus guías docentes, cinco tipos de metodología: resolución de problemas, ABP, prácticas externas, simulación y portafolios.

GRÁFICO 4. *Tipos de metodologías en las guías docentes de Arte y Humanidades*



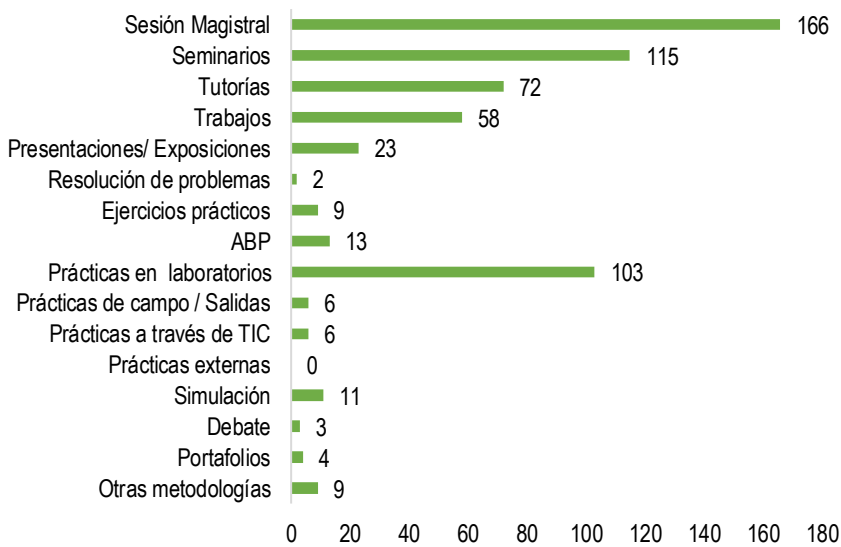
Fuente: elaboración propia

En cuarto lugar, en la rama de **Ciencias de la Salud**, se han analizado 179 guías docentes pertenecientes a los cinco grados universitarios identificados (ver Gráfico 5). La principal metodología identificada en esta rama de conocimiento ha sido la sesión magistral, localizándola en el 92,74% de las guías docentes (n=166). Los otros cuatro tipos de metodologías que más se han utilizado en los estudios de grado de Ciencias de la Salud han sido: seminarios (64,25%, n=115), prácticas en laboratorios (57,54%, n=103), tutorías (40,22%, n=72), y trabajos (32,4%, n=58).

Por otro lado, la metodología menos utilizada ha sido la resolución de problemas, identificándose tan solo en el 1,12% de las guías docentes analizadas de esta rama de conocimiento, es decir, únicamente se localiza en dos guías docentes. Las otras cuatro metodologías menos utilizadas han sido: debate (1,68%, n=3), portafolios (2,23%, n=4) y prácticas de campo o salidas y prácticas a través de TIC (3,35%, n=6).

Cabe mencionar que, en la rama de Ciencias de la Salud, no se ha identificado ninguna guía docente cuya metodología sea prácticas externas.

GRÁFICO 5. *Tipos de metodologías en las guías docentes de Ciencias de la Salud*

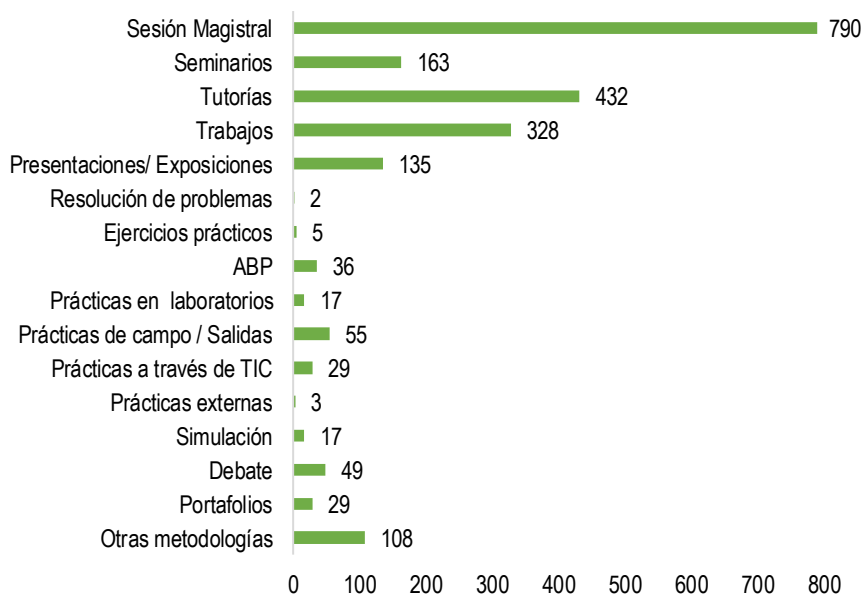


Fuente: elaboración propia

En quinto y último lugar, está la rama de **Ciencias Sociales y Jurídicas**. Esta es la rama de conocimiento en la que más guías docentes se han analizado, con un total de 823 guías docentes, pertenecientes a 14 grados universitarios (ver Gráfico 6). La metodología predominante ha sido la sesión magistral, identificándose en el 95,99% de las guías docentes (n=790). Las otras cuatro metodologías que más se han utilizado en esta rama de conocimiento han sido: las tutorías (52,49%, n=432), los trabajos (39,85%, n=328), los seminarios (19,81%, n=163) y presentaciones o exposiciones (16,40%, n=135).

Por otro lado, la metodología menos utilizada ha sido la resolución de problemas, identificada únicamente en el 0,24% de las guías docentes, o lo que es lo mismo, solo se ha hecho referencia a esta metodología en dos guías docentes (n=2). Las otras cuatro metodologías menos identificadas han sido: las prácticas externas (0,36%, n=3), los ejercicios prácticos (0,61%, n=5) y las prácticas en laboratorios y la simulación (2,07%, n=17).

GRÁFICO 6. *Tipos de metodologías en las guías docentes de Ciencias Sociales y Jurídicas*



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Tras el análisis de los resultados se puede determinar que se ha cumplido con el objetivo de la presente investigación, ya que se han analizado las guías docentes y se han identificado los tipos de metodología más utilizados.

Se ha observado cómo la sesión magistral sigue siendo la metodología más utilizada. Este hecho, no es un resultado aislado de los estudios de esta universidad, coincidiendo con el estudio de Martínez-Clares y González-Morga (2018) que revela que las metodologías tradicionales, como las lecciones magistrales, son ampliamente utilizadas en todas las áreas del conocimiento en los programas de grado.

Además, al observar el uso de la clase magistral en función de las cinco ramas de conocimiento, se ha identificado que en las que más se utiliza es en las ramas de Ciencias, Arte y Humanidades, y Ciencias Sociales y Jurídicas, frente a las ramas de Ingeniería y Arquitectura, y Ciencias de la Salud. Este resultado coincide con lo señalado en investigaciones de otros autores como en el estudio de Gaete Quezada et al. (2023), en el que analizan las metodologías de las guías docentes de un plan de estudio de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, y se observó cómo la clase magistral o expositiva era la metodología más utilizada, apareciendo en el 73% de las asignaturas que analizaron. También sucede lo mismo en el estudio de Martínez-Clares y González-Morga (2018), que destacó que los estudiantes de Ingeniería son los que más perciben el uso de metodologías activas en sus programas de estudios, lo que contrasta con la predominancia de las lecciones magistrales en otras ramas de conocimiento y dé como resultado que obtengan un mayor desarrollo de las competencias transversales al emplear metodologías activas.

No obstante, a pesar de lo expuesto sobre la sesión magistral para el aprendizaje por competencias en la formación superior, autores como Gatica-Saavedra y Rubí-González (2021) proponen utilizar esta metodología de forma combinada con otras metodologías activas, señalando la obtención de resultados exitosos y la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje al optar por este enfoque metodológico combinado. Además, las sesiones magistrales pueden mantenerse integradas

en el currículo actual siempre que, teniendo en cuenta la rama de conocimiento, el grado universitario y el tipo de alumnado, estas fomenten la motivación del alumno y favorezcan aprendizajes significativos (Gaete Quezada et al., 2023). Además, existen formas de optimizarla y no eliminarla, entendiendo que la combinación con otras estrategias potencia la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Gatica-Saavedra y Rubí-González, 2021).

Por otro lado, la metodología menos identificada, en general, son los ejercicios prácticos, aunque en cada rama de conocimiento es distinta, lo cual se debe a que las metodologías deben adaptarse a las características y peculiaridades de cada una de las cinco ramas de conocimiento. Hay que tener en cuenta que, como señalan Gatica-Saavedra y Rubí-González (2021), lo importante no sería la estrategia o metodología utilizada en cada asignatura, sino que esta permita la adquisición de competencias necesarias para la adecuada inserción del estudiantado en el mundo laboral. Por ello, se utilizará una u otra metodología en función de las características de cada rama de conocimiento.

Estos resultados coinciden con las reflexiones de Gaete Quezada et al. (2023), quienes señalan que, aunque el modelo educativo implementado en la formación superior se basa en el aprendizaje por competencias, en la actualidad aún se está en un periodo de transición entre el modelo tradicional y la formación por competencias. Es importante tener en cuenta, como señalan Gatica-Saavedra y Rubí-González (2021), que en el aprendizaje por competencias lo más importante no es la metodología, sino que aquella que se utilice logre fomentar la adquisición de las competencias necesarias para que el estudiante consiga una correcta inserción en la sociedad actual y en el mercado laboral. Hay que tener en cuenta que la implementación de las metodologías activas también se obstaculiza debido a la baja participación de los estudiantes en las clases (Gaete Quezada et al., 2023).

6. CONCLUSIONES

En conclusión, la información obtenida en este estudio permite avanzar en el conocimiento de las metodologías empleadas en la Educación

Superior. Este conocimiento resulta de gran utilidad a la hora de realizar la revisión y mejora continua de los planes de estudio a nivel grado. Una de las principales implicaciones teóricas de la presente investigación radica en la identificación de las metodologías más utilizadas en los estudios de grado universitario. La Universidad de León, objeto de este estudio, es una institución de tamaño medio con una amplia variedad de titulaciones. Por ello, se espera que los resultados obtenidos del análisis de sus 2.024 guías docentes, correspondientes a 39 grados universitarios, sean representativos y comparables con los resultados que se podrían obtener en estudios similares realizados en otras universidades.

En cuanto al valor añadido de las aportaciones de la presente investigación, consideramos que proporciona una visión clara y detallada del punto en el que se encuentra el apartado de metodología de las guías docentes. Esto permite conocer qué tipos de metodologías son las que más se utilizan en general y cuáles son las diferencias que hay en función de las ramas de conocimiento. Con esta información se puede obtener una visión global de las metodologías más y menos utilizadas y tomar decisiones fundamentadas para mejorar la calidad de la enseñanza superior.

En cuanto a las implicaciones prácticas de esta investigación, los hallazgos obtenidos pueden ser aplicados directamente al ámbito de la Educación Superior. La identificación y análisis de las metodologías más comunes permiten una reflexión profunda sobre cómo se pueden mejorar los planes de estudios de grado. Este proceso de revisión y mejora continua es esencial para asegurar que los programas académicos sigan siendo relevantes y eficaces en la formación de los estudiantes, adaptándose a las necesidades cambiantes del entorno educativo y profesional. La implementación de metodologías más efectivas puede mejorar significativamente los resultados de aprendizaje y preparar mejor a los estudiantes para los desafíos del mundo laboral.

No obstante, la principal limitación de este estudio ha sido la falta de investigaciones previas similares que analicen la metodología de las guías docentes en los estudios de grado de una universidad, lo que dificulta la comparación de los resultados obtenidos. Para superar esta limitación, una futura línea de investigación podría consistir en realizar estudios similares en otras universidades. Esto permitiría no solo una

comparación de los resultados, sino también una mejor comprensión de las prácticas metodológicas en diversas instituciones de Educación Superior. Este enfoque podría contribuir a una mejora generalizada en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje universitario, ya que proporciona una base comparativa de las diferentes metodologías utilizadas en diferentes titulaciones y en las diferentes ramas de conocimiento. Además, estudios comparativos podrían revelar tendencias y patrones comunes, facilitando el desarrollo de estrategias educativas más coherentes y efectivas a nivel nacional e internacional. Este enfoque no solo enriquecería el conocimiento académico, sino que también fortalecería la capacidad de las instituciones para adaptarse y responder a las demandas emergentes de la sociedad y el mercado laboral. En síntesis, la investigación aquí presentada no solo ofrece una perspectiva detallada sobre las metodologías pedagógicas actuales en los estudios de Educación Superior de un caso concreto, sino que también facilita el camino para futuras investigaciones que pueden ampliar y profundizar este campo, beneficiando así a la comunidad educativa en su conjunto.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación fue financiada por la Universidad de León: Programa de ayudas para la realización de estudios de doctorado en el contexto del Programa Propio de Investigación de la Universidad de León (ULe) 2023.

8. REFERENCIAS

Barria, J. M., y Villegas, C. M. (2017). Application of teaching active methodologies: Experience that improves the significant learning. 2017 36th International Conference of the Chilean Computer Science Society: 16-20 October 2017, Arica, Chile /, 1–10. https://doi.org/10.1109/SCCC.2017.8405108

Crisol-Moya, E., Romero-López, M., y Caurcel-Cara, M. J. (2020). Active methodologies in higher education: Perception and opinion as evaluated by professors and their students in the teaching-learning process. Frontiers in Psychology, 11, 1703. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01703

de Miguel Díaz, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Oviedo.

Gaete Quezada, R., González Cornejo, A., y Carmona Robles, G. (2023). Metodologías docentes y evaluativas para la formación universitaria en gestión y administración en la Universidad de Antofagasta, Chile. Actualidades Investigativas en Educación, 23(2), 278-306. http://dx.doi.org/10.15517/aie.v23i2.52837

Gatica-Saavedra, M., y Rubí-González, P. (2021). La clase magistral en el contexto del modelo educativo basado en competencias. Revista Electrónica Educare, 25(1), 321-332. https://www.redalyc.org/journal/1941/194165972017/194165972017.pdf

Gómez López, R., Odriozola, M. D., Llorente, I., y Baraibar-Diez, E. (2022). Teaching organizational structure through the case method. Journal of Management and Business Education, 5(3), 297-318. https://doi.org/10.35564/jmbe.2022.0018

Gutiérrez Borda, A. E. (2021). Metodología activa como estrategia didáctica en el desarrollo del pensamiento crítico. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5(5), 8538-8558. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.939

Martínez-Clares, P., y González-Morga, N. (2018). Teaching methodologies at university and their relationship with the development of transversal competences. Cultura y Educación, 30(2), 233-275. https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1457610

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad Boletín Oficial del Estado, 233 (2021). https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822/con

Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2023). Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT). https://www.educacion.gob.es/ruct/listauniversidades.action?actual=universidades

Muñoz-Oyarce, F., Merellano-Navarro, E., Rios Chandia, M., y Monzalve Macaya, M. (2020). Perspective of teaching in university professors: Case study in a Chilean university. International Journal of Higher Education, 10(2), 140. https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n2p140

LA TUTORÍA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: EXPERIENCIAS Y ACTUACIONES DESDE UNA MIRADA ETNOGRÁFICA

JOAQUÍN GALINDO-RAMÍREZ[1]
Centro Universitario EUSA (Universidad de Sevilla)
RICARDO DOMÍNGUEZ-GARCÍA[2]
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Pese a que existen algunos trabajos que hacen referencia a la importancia de acción tutorial en el contexto universitario (Delgado Sánchez, 2009), esta sigue sin contar con un protagonismo marcado en las universidades españolas. El ejercicio de la tutoría es cotidiano en otras etapas de la enseñanza como infantil, primaria, secundaria o bachillerato, pero no así en el mundo universitario.

En contraste con ello, este trabajo aboga por la trascendencia de la labor tutorial a partir de la sistematización de nuestra experiencia como tutores a lo largo del curso 2023-2024 en el Grado de Periodismo impartido en el Centro Universitario EUSA (adscrito a la Universidad de Sevilla), aportando una contextualización del ámbito en que se ha desarrollado así como funciones y reflexividades que se han generado durante su desempeño[3].

En un sentido amplio, la tutoría se puede considerar como:

[1] Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Pablo de Olavide: joaquin.galindo@eusa.es. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8161-1393

[2] Doctor en Comunicación por la Universidad de Sevilla: rdominguez1@us.es. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7325-1861

[3] La acción tutorial no se ha desempeñado simultáneamente de forma paralela por ambos, sino que se ha alternado a mitad de curso aproximadamente debido a una sustitución.

> "una parte de la responsabilidad docente en la que se establece una interacción personalizada entre el profesor y el estudiante con el objetivo de guiar el aprendizaje de éste, adaptándolo a sus condiciones individuales y a su estilo de aprender, de modo que cada estudiante alcance el mayor nivel de dominio y competencia educativa posible" (García Nieto, 2008).

Desde este punto de vista, la tutoría puede suponer una amplia amalgama de acciones en las que se ven implicadas tanto capacidades docentes como sociales para el correcto desempeño de esta responsabilidad. Por este motivo, para este trabajo hemos realizado una aproximación etnográfica que ha servido con el objetivo de sentar unos principios teóricos a partir de los cuales reflexionar sobre la actividad que realizamos como tutores, así como diseñar y acometer las propias acciones y situaciones que se derivan de la misma labor tutorial.

La adecuación de esta perspectiva etnográfica viene dada por su relación con una labor que, como apuntábamos, es eminentemente social, pues implica el contacto constante humano con alumnado, docentes, padres, madres o diferentes agentes del entorno educativo y que, por ende, conlleva múltiples reflexividades.

De estas inquietudes, surgen los siguientes objetivos que nos proponemos para este trabajo:

- Compartir con la comunidad científica y docente la experiencia vivida como tutores a partir de una perspectiva etnográfica.
- Reflexionar sobre la labor tutorial a partir de experiencias y actuaciones específicas que se derivan de la labor tutorial
- Reivindicar la pertinencia y vigencia de la labor tutorial también en el ámbito universitario.

2. DISPOSITIVO TEÓRICO-METODOLÓGICO: UNA APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA

La etnografía cuenta con una extensa tradición en la academia y es reconocida como un método total que puede implicar diferentes caminos, modos, técnicas o acciones en el trabajo del investigador. Como afirman Hammersley y Atkinson (1995), la etnografía "se asemeja notablemente a los modos rutinarios con que la gente le da sentido al mundo

en la vida diaria" (p. 3), por lo que hemos considerado que, teniendo en cuenta el constante contacto humano que implica la labor de tutorización, la etnografía podía ser una herramienta valiosa para desarrollar el dispositivo teórico-metodológico de esta investigación.

Como afirma Jociles (2002), lo que caracteriza y diferencia esencialmente al enfoque etnográfico de otras disciplinas "no es el uso de unas técnicas sobre otras (…) sino los usos que se hacen de ellas, la manera en que se utilizan sean cuales sean" (p. 86). Por ello, la aproximación etnográfica empleada aquí no se identifica tanto con el uso de una técnica concreta, sino con la manera en la que se aborda el fenómeno de estudio: a partir de una forma particular de mirar los objetos y sujetos que lo conforman y, también, a partir de una inmersión total en el campo en el que se desarrolla, que provoca distintas reflexividades a las que se hace necesario atender.

2.1. La mirada etnográfica

Esta forma particular de mirar se refiere a lo que diversos autores procedentes de la antropología han denominado como *mirada etnográfica*:

> "Si la percepción etnográfica es del orden de la mirada más que de la vista, no se trata de cualquier mirada. Lo que está movilizado es la capacidad de mirar bien y de mirarlo todo, distinguiendo y discerniendo lo que se ve, y este ejercicio –contrariamente a lo que se percibe en un abrir y cerrar de ojos, de lo que 'salta a la vista, nos 'impacta'…- supone, esta vez, un aprendizaje" (Laplantine, 1996, p.6).

La mirada etnográfica hace referencia, por tanto, a esa sensibilidad particular en la interpretación y descripción del mundo, a su entendimiento a partir de las "maneras en que los sujetos dan sentido a su mundo" (Simmons y Smith, 2017), pero también como indica Laplantine, a un aprendizaje. Dado que la labor de tutorización requiere de una sensibilidad hacia otros sujetos, la adopción de esta mirada estimula un estado de inmersión y atención a las necesidades del alumnado, así como de aprendizaje en la convivencia diaria.

Consecuentemente, esta mirada atenta e inmersa también es la mirada de quien desea conocer. La mirada del sujeto que quiere conocer debe ser consciente de lo que pretende, pero al mismo tiempo, por no conocer

aquello que desconoce, debe permanecer abierta a que lo desconocido irrumpa en forma de conocimiento. La virtud y complicación a la vez del proceso etnográfico estriba en que el sujeto cognoscente se sumerge en un mundo que no tiene por qué conocer. Y dar por hecho, como tutores, que se conoce la realidad en la que convive y en ocasiones se debe intervenir, puede suponer un retroceso en su labor.

El etnógrafo estudia un objeto que forma parte del mundo que se propone habitar: "En la medida en que su mundo no es el mío, constituye para mí un objeto de conocimiento. Pero se trata de un objeto que se me ofrece en una situación que ellos y yo compartimos" (Bazin, 2008, p. 1). La visibilidad de la mirada, entonces, "es una visibilidad que nos toca al mismo tiempo que tocamos lo que percibimos" (Laplantine, 1996, p. 7). Este proceso bidireccional provoca la presencia comprometida en el campo que, necesariamente, debe llevar a cabo el tutor en el ejercicio de su actividad.

En esta línea, esta presencia inequívoca conlleva la asunción de un equilibrio entre la distancia antropológica y la capacidad de dejarse sorprender ante lo desconocido. Por un lado, la distancia antropológica, siguiendo a Bazin (2008), se puede definir como "el conjunto de condiciones y de operaciones que contribuyen a hacer que un mundo cualquiera se me haga no familiar" (p. 1); es decir, que permita en el trabajo que nos hemos propuesto, más allá de la presencia como tutores en el ámbito universitario en el que actuamos, también la labor de investigadores en tanto que innovadores docentes. Por otro lado, aunque la mirada etnográfica permanezca en la vigilia, debe caracterizarse también por esa capacidad de dejarse sorprender, de atención flotante que consista, como señala Affergan (1987), no sólo "en ser atento, sino también y sobre todo en estar desatento, a dejarse abordar por lo inesperado y lo improvisto" (p. 143).

2.2. La inmersión en el campo

Como tutores, la inmersión en el ámbito universitario en el que se actúa a través de su implicación es una de las características esenciales para el adecuado desarrollo de sus funciones; y, en ese sentido, la etnografía supone uno de los métodos inmersivos por excelencia:

> "Así la etnografía es en primer lugar la experiencia física de una inmersión total, consistente en una verdadera inculturación al revés, gracias a la cual, lejos de comprender una sociedad solamente mediante sus manifestaciones 'exteriores' (Durkheim), debo interiorizar las significaciones que los individuos mismos atribuyen a sus comportamientos" (Laplantine, 1996, p. 9)

Esta presencia comprometida hace que el conocimiento que obtenga el etnógrafo social sea reflexivo y compartido, pero con la implicancia de aventurarse a comprender el sentido de lo que hacen o dicen los sujetos inmiscuidos en el mundo que se estudia. Esto nos emplaza a la tensión entre la descripción y la interpretación: si bien la mirada del etnógrafo está integrada por todo el cuerpo, también sucede que para mantener ese cierto distanciamiento que permita llevar a cabo el arte del etnógrafo -la descripción-, en primer lugar hay que exponerse a una interpretación.

En este sentido, es importante abogar por una buena descripción de las situaciones y acciones que tienen lugar durante los procesos para así evitar una interpretación excesiva y desencaminada en la comprensión del sentido. Es por ello que hay que insistir en el prisma bidireccional que mantiene la mirada etnográfica, pues rompe la relación asimétrica de una ciencia objetivista: lejos de consistir en "testigos objetivos observando objetos", se basa en "sujetos observando a otros sujetos en el seno de una experiencia en la cual el observador es el mismo observado" (Laplantine, 1996, p.9).

Admitir esta intromisión de la subjetividad, de la interacción del sujeto del conocimiento -tutor e innovador docente en este caso- con otros sujetos actuantes -principalmente estudiantes-, es un principio que permite conocer los puntos de vista de los propios protagonistas para una posterior sistematización propia de la investigación; es decir, la mirada etnográfica debe permitir una interpretación sistematizada de lo que Jacobson (1991) denomina "la realidad de la acción humana" (p.3); no obstante, la interpretación y descripción de esta realidad humana no puede entenderse sin la reflexividad que necesariamente conlleva su observancia, de la que el investigador y el docente, participan inexorablemente.

2.3. REFLEXIVIDAD(ES)

El concepto de reflexividad es bien conocido en el estudio de las ciencias sociales y adquiere una especial importancia en el desarrollo del trabajo etnográfico. De una parte, la reflexividad se puede entender como una vigilancia epistemológica por parte del investigador al estudiar la realidad; de otra, está relacionada con la irrupción del investigador como sujeto -más allá de sujeto cognoscente- en esa realidad que se propone conocer.

En primer lugar, detrás de una investigación siempre hay un sujeto que busca conocer algo nuevo del mundo: un sujeto cognoscente. Y en cuanto a que dicho sujeto también forma parte del mundo, no es ajeno a la reflexividad. Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1994) reflexionan sobre el papel que ocupa la reflexividad para rehuir así de excesos teoricistas o empiristas. La reflexividad, como dispositivo que pretende objetivar el sujeto que estudia al objeto, es presentada como una forma de salvaguardar las ciencias sociales de los excesos positivistas y subjetivistas.

Ahora bien, el control del propio sujeto cognoscente –mediante la explicitación de este a través de un proceso de objetivación- no significa que sea suficiente para garantizar un buen trabajo en el que se participa de la propia realidad que se estudia. Desde una mirada etnográfica, la inmersión en el campo que provoca el contacto dilatado entre el investigador y un sistema diverso de relaciones -sujetos, instituciones, contextos…-, hace inevitable que los motivos, propósitos, expectativas, decisiones… del investigador y de los sujetos que conforman dicho campo, influyan sobre el proceso de investigación:

> "A partir de la iniciación de la relación de campo, la reflexividad de cada una de las partes deja de operar independientemente, y esto ocurre por más que cada uno lleve consigo su propio mundo social y su condicionamiento histórico. En un segundo sentido, más específico, aludimos a la reflexividad desde un enfoque relacional, no ya como lo que el investigador y el informante realizan en sus respectivos mundos sociales, sino como las decisiones que toman en el encuentro, en la situación del trabajo de campo" (Guber, 2005: 86).

Por todo ello, es necesario tener en cuenta una segunda consideración acerca de la reflexividad, la que se refiere precisamente a lo que cada uno de los sujetos implicados en el campo trae consigo y pone en juego en el sistema de relaciones que conforma:

> "capacidad de los individuos de llevar a cabo su comportamiento según expectativas, motivos, propósitos, esto es, como agentes o sujetos de la acción. En su cotidianidad, la reflexividad indica que los individuos son los sujetos de una cultura y un sistema social: respetan determinadas normas y transgreden otras; se desempeñan en ciertas áreas de actividad, y estas acciones, aunque socialmente determinadas, las desarrollan conforme a su decisión y no por una imposición meramente externa (llámese estructural, biológica o normativa)" (Guber, 2005, p. 86).

Esto es, la reflexividad también implica considerar la construcción de relaciones, acciones, situaciones… que tienen lugar en el propio contacto social que provoca el trabajo de campo: el investigador, más allá de un sujeto que desea conocer, es un sujeto social que se relaciona con el propio entorno que estudia, modificándolo al participar de él.

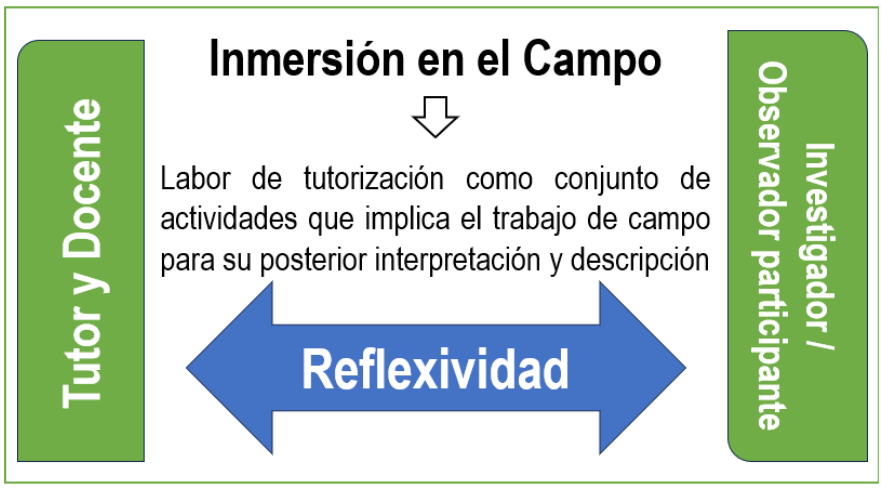
3. LA LABOR TUTORIAL DESDE UNA MIRADA ETNOGRÁFICA

Tras haber reflexionado sobre el dispositivo teórico-metodológico que sienta las bases de la investigación, vamos a poner en práctica el diseño resultante de aplicar la labor de tutoría desde una mirada etnográfica.

En primer lugar, hemos entendido la acción tutorial como una inmersión en el campo de estudio, como el conjunto de actividades y acciones que se llevan a cabo con los diferentes agentes que participan del mismo, entendiéndolo así, como un trabajo de campo que requiere de una interpretación y descripción a través de una observación participante. Y, en segundo lugar, aludiendo al concepto de reflexividad, hemos aplicado dos ópticas: una, como tutores y docentes que desarrollamos una labor en el aula, participando igualmente del contexto que estudiamos; y otra, en tanto que investigadores o innovadores docentes, ya que hemos observado y participado de la realidad que estudiamos con el propósito de sistematizarla.

Atendiendo a estos dos aspectos, el diseño de la labor de tutorización entendida como trabajo de campo se puede ilustrar como sigue:

FIGURA 1. Diseño de la labor de tutoría desde una mirada etnográfica



Fuente: elaboración propia

A su vez, este diseño del trabajo de campo implica una problematización a distintos niveles que influye sobre la labor de tutoría desarrollada:

- **Campo:** entendido como espacio no únicamente físico, sino de reflexión de conocimiento sobre el cual el investigador aplica su trabajo de investigación, el campo abarca dos aspectos a considerar en nuestro caso. Primero, que este depende del ámbito universitario en que la tutoría se ejerza, pues el sistema de relaciones y agentes de distinta índole que puede proyectar varía en virtud de las características sociales, económicas, políticas… del entorno en que se enmarca; no se trata únicamente de diferenciar entre diferentes etapas de formación -primaria, secundaria, universidad…-, sino de problematizar las características específicas del contexto particular en la que se ejerce la tutorización. Segundo, en la línea de lo anterior, que, como indica Guber (2001, p.45), aunque el investigador puede predefinir un campo, el último sentido de este lo aportan los informantes, en este caso los diferentes agentes con los

que, en tanto tutores, nos relacionamos. Es importante señalar que los intereses del investigador no tienen por qué coincidir con los de los informantes y que, por lo tanto, nuestros objetivos como innovadores docentes -incluso en algunos casos como tutores- pueden diferir de los del estudiantado.

- **Reflexividad(es) como tutor/docente:** como tutores, pero también docentes de las asignaturas sobre las que ejercemos la docencia, tienen lugar diferentes reflexividades con los agentes con los que nos relacionamos: contactos cuya naturaleza varía en virtud de las motivaciones, propósitos, funciones o papeles -propios de la reflexividad como sujetos- que jugamos tanto dentro del aula como fuera de ella en otros espacios en los que también se ejerce la labor. Esto supone atender a diferentes contextos -a veces de carácter más formal y otras más informal- que participan del trabajo de campo como tutores y docentes. Pese a que, en ocasiones, pueda pesar más el papel de docente en el desarrollo de una determinada asignatura en el aula, el papel de tutor no se abandona al estar inmerso en pleno trabajo de campo, siendo una actividad más de las diversas que se realizan.

- **Reflexividad(es) como investigador/observador participante:** como investigadores, los propósitos que nos mueven relacionados con la innovación docente requieren de un desdoblamiento sobre el papel como tutores y docentes, ya que, además de realizar estas acciones, debemos desarrollar otras que tienen que ver con la interpretación y descripción sistematizada de la realidad que se estudia. Esto implica un trabajo de observación participante en el que, si bien se yuxtaponen los papeles de investigador y tutor o docente, también se produce un distanciamiento para la observación de la realidad. En último término, la información recogida mediante la observación participante estriba en las representaciones acerca de lo que resulta significante para el investigador, seleccionando y transcribiendo aspectos de la realidad que, a su vez están mediada por su propio discurso (Emerson, Fretz y Shaw, 2011).

4. EXPERIENCIAS COMO TUTORES: ACCIONES Y SITUACIONES DE LA LABOR TUTORIAL

A partir del diseño desarrollado, hemos problematizado el contexto universitario en el que hemos trabajado como campo y también la labor de tutorización como trabajo de campo diario. De esta forma, hemos diferenciado primero entre unas funciones o responsabilidades como tutores desde un punto de vista más formal y también unas reflexividades que se han generado con el alumnado y que han derivado en una serie de acciones y situaciones llevadas a cabo en nuestro desempeño a lo largo del curso.

4.1. El Contexto Universitario

Como decíamos anteriormente, es necesario entender el campo donde se investiga desde su especificidad. En este sentido, una primera observación desde un punto de vista general pero esencial es que, como indicamos previamente, la tutoría se ha ejercido en el ámbito universitario, algo no siempre común en este momento de enseñanza y que diferencia al estudiantado del centro de otros en los que no existe la figura del tutor o la tutora. Naturalmente, esto cuenta con unas ventajas como pueden ser la exclusividad de ofrecer un servicio no tan común en otros centros universitarios, pero también con posibles desventajas como pueden la inexistencia de una base formal o al menos común que sirva de referencia sobre qué medidas, funciones o acciones llevar a cabo desde una convergencia común.

Asimismo, como se ha indicado, la tutoría se ha desarrollado en el Grado en Periodismo en el Centro Universitario EUSA (adscrito a la Universidad de Sevilla), que cuenta con una serie de particularidades específicas que influyen sobre la actividad propia de la tutoría:

- Como espacio físico, el centro universitario cuenta con un edificio de cinco plantas y más de 40 aulas en el que se concentran cinco grados universitarios, así como diferentes másteres y ciclos superiores, provocando una convivencia de diferentes formaciones en el espacio compartido. Asimismo, dispone de zonas comunes de estudio, aulas de informática, de edición, despachos para los puestos directivos y claustro, cafetería y residencias de estudiantes en las zonas colindantes.

- En el centro se imparten los Grados de Periodismo, Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas, Turismo y el Doble Grado de Periodismo y Comunicación Audiovisual, cuyos planes de estudio se ajustan a los de la Universidad de Sevilla. Dichos grados se nutren también de alumnos procedentes de otras universidades a través de planes Erasmus o Sicue. Todo ello implica perfiles relacionados con la comunicación pero, a su vez, la convivencia entre diferentes procedencias.

- La matriculación en el centro implica financiación y unos precios diferentes a los públicos, lo que posibilita aulas más reducidas en términos de alumnado y, por ende, contextos docentes donde es posible una atención más personalizada así como relaciones interpersonales más cercanas.

- La estructura docente universitaria se organiza básicamente a partir de una dirección, jefatura de estudios, tutores y coordinares en cada uno de los grados y docentes de las distintas áreas y departamentos de conocimiento que imparten clase en el centro.

- Todo esto establece un sistema de relaciones particular, en un entorno que posibilita concentrar en un mismo espacio y sus alrededores una convivencia estrecha entre los diferentes agentes que forman parte del campo de acción donde se ejerce la tutoría, implicando profesorado, estudiantes de diferentes disciplinas nacionales e internacionales, personal técnico y de servicios, directivos, etc.

Estas características específicas suponen un contexto universitario acorde para el desarrollo de las labores de tutorización, al poder estar en contacto permanente con el alumnado y con las diferentes partes que influyen sobre el mismo, a diferencia de otros contextos universitarios en los que pueda resultar más complicado debido a una mayor cantidad de estudiantes o una mayor diferenciación por disciplinas o magnitud de espacios físicos. En suma, se trata de un contexto universitario que se adecúa e incluso estimula la figura del tutor como nexo entre el centro y estudiantes.

4.2. FUNCIONES FORMALES COMO TUTORES

Centrándonos ahora en la actividad específica que puede ejercer el tutor en el contexto universitario, citaremos en primer lugar las funciones que, de manera formal, conforman nuestras responsabilidades a lo largo del curso:

a. **Mantener reuniones periódicas individuales con el alumnado:** como parte del contacto con el alumnado, se organizan reuniones con estudiantes concretos, que pueden ser a demanda del propio estudiante o del tutor en caso de que se observe algo que deba ser tratado de manera específica. Estas reuniones pueden darse en el despacho, al terminar una clase, en la cafetería… pero deben buscar generar un ambiente relajado donde tratar la temática en las condiciones más adecuadas.

b. **Atender a las familias:** el trato a las familias implica una de las funciones que requiere de mayor sensibilidad por parte del tutor o la tutora. Más allá de una reunión que se da al comienzo del grado en las que se exponen las principales líneas de actuación del centro, el contacto con las familias se produce a demanda de los progenitores o tutores legales según el caso o a petición del mismo tutor, si se produce alguna situación que se considere deba estar en conocimiento de ambas partes para una actuación conjunta en relación al alumno o alumna.

c. **Controlar la asistencia e implicación del alumnado:** una de las características singulares del centro en el que hemos ejercido la tutoría supone el control de la asistencia del estudiantado. Si bien este dispone de la posibilidad de optar por una modalidad que implica una evaluación sin la necesidad de la asistencia y que ha de ser comunicada al docente, la asistencia mínima de un 80% es requerida para seguir la modalidad de evaluación común y más adecuada. Aunque más allá de la evaluación, este control de la asistencia también promueve estar al tanto de posibles casos de absentismo o de dificultad con asignaturas concretas.

d. **Informar al jefe de estudios:** el contacto con la jefatura de estudios es constante y, normalmente, de forma que la dinámica del grado es conocida por ambas partes debido también a las juntas de evaluación; no obstante, sí pueden tener lugar reuniones concretas para tratar algún tema más complejo que requiera la actuación de la jefatura de estudios.

e. **Guiar las juntas de evaluación con el claustro docente:** uno de los momentos más enriquecedores del curso para el personal docente y el tutor son las juntas de evaluación que se celebran al final de cada cuatrimestre en cada uno de los grados. Estas reuniones cuentan con la presencia de la dirección, jefatura de estudios, coordinador/a, tutor/a y docentes del grado, tratándose la dinámica de los grupos, casos concretos a tener en cuenta o cuestiones generales que son necesarias ser conocidas por parte de todo el claustro. La función del tutor/a en estas juntas es aportar los resultados de cada uno de los cursos, hacer saber si hay algún alumno o alumna que requiera de una atención específica o, en general, informar de cuestiones que atañen al propio funcionamiento del grado más allá de asignaturas específicas. Además, debe realizar el acta del encuentro.

Estas responsabilidades formales como tutores, aunque se presenten de forma ordenada y sistemática, implican en muchas ocasiones una actividad transversal a lo largo del curso que se traduce en un trabajo de campo diario que genera diversas reflexividades.

4.3. Reflexividades en el trabajo de campo como tutores

El principal motivo por el que hemos adoptado una mirada etnográfica en esta investigación se debe a que no entendemos la labor de tutoría si no es a través de una inmersión en las funciones que, mayoritariamente, terminan requiriendo de una dedicación plena en la que es difícil muchas veces evitar la implicación personal.

Todo ello deriva en una serie de acciones y situaciones que se ejercen como consecuencia de las reflexividades que se van generando en el

propio trabajo de campo como tutores y, en línea con lo apuntado previamente, como sujetos de la investigación, pero también de la acción.

Por lo tanto, debido a la propia inmersión y acción como tutores se han generado diferentes reflexividades con estudiantes y otros agentes inmiscuidos en el campo que hemos diferenciado en diversas categorías[4]:

- **Gestión interna de la dinámica de los cursos:** pese a que, naturalmente, la dinámica de cada una de las asignaturas corre a cargo de los docentes correspondientes, en cada uno de los cursos, en tanto que grupos humanos, se producen unas dinámicas propias derivadas del sistema de relaciones concreto. Esto provoca que, como en cualquier grupo de personas, tengan lugar ciertas tendencias que influyen sobre el desarrollo de las clases o sobre el propio rendimiento o bienestar de estudiantes. Tendencias que, de no ser positivas, requieren de la intervención por parte de tutores: disputas internas, hábitos de comportamiento, limpieza del espacio, participación, etc. Esto otorga al tutor o tutora un papel en la resolución de conflictos que en buena parte depende de sus capacidades sociales y relación con el grupo.

- **Asesoramiento académico:** aspectos como cargas de créditos o asignaturas, elección de optativas, prácticas, TFG, qué hacer a posteriori de la carrera… suelen ser gestionados por las universidades a través de diferentes áreas específicas; sin embargo, también suponen aspectos en los que el tutor dedica buena parte de su tiempo como consecuencia de ser una figura constante y de referencia a lo largo del grado para el estudiantado. Este asesoramiento académico se basa principalmente en el tiempo compartido a lo largo del grado, generando en el/la estudiante un conocimiento personal acerca de lo que puede ser más acorde a sus intereses. Asimismo, el tipo de asesoramiento difiere bastante en virtud de los cursos.

[4] Hemos decidido esta forma de presentación a partir de distintas categorías en detrimento de una enumeración de ejemplos concretos para respetar en el mayor grado posible la privacidad e intimidad de los agentes sociales inmiscuidos.

- **Mediación entre docentes y estudiantes:** el papel como intermediario entre claustro y los grupos suele implicar también una de las cuestiones en que, como tutores, nos hemos visto inmiscuidos. Algo que puede darse a petición de docentes o de estudiantes y que puede consistir en la dinámica interna que se produce específicamente en la asignatura, dudas o quejas sobre la evaluación, sugerencias de mejora por parte del grupo o cuestiones que, en definitiva, requieren de una tercera persona que pueda mediar para su solución. La intervención como tutores no debe conllevar en ningún sentido un cuestionamiento del papel docente como responsable de la asignatura, sino más bien un apoyo que pueda facilitar el diálogo y consenso ante determinadas dificultades.

- **Atención a necesidades o características específicas:** quizás, esta sea una de las labores más difíciles, pero también esenciales y gratificantes en la labor de tutorización. Puede abarcar diversos aspectos, aunque principalmente nos referimos a características o necesidades relacionadas con casuísticas personales, como pueden ser la diversidad funcional o cognitiva, problemas personales, de salud emocional… que en ocasiones no son fáciles de compartir por parte de una alumna o alumno pero que pueden influir determinantemente en el proceso vital y de aprendizaje en la universidad. En este sentido, la sensibilidad en tanto que sujetos de la acción, a la hora de generar la confianza necesaria, es básica en el éxito de la intervención, pues suele requerir discreción, sutileza y el contacto con diversos agentes que influyen sobre el fenómeno a tratar, como docentes, dirección, padres u otros alumnos o alumnas.

En suma, estas categorías que aluden a diferentes reflexividades generadas en el trabajo de campo como tutores, implican acciones que se mueven más en lo implícito que lo explícito, pero que suponen una labor sustancial en el funcionamiento del grado y que, de otra forma, podría quedar huérfana, reivindicando, así, la trascendencia del trabajo tutorial también en el ámbito universitario.

5. CONCLUSIONES

Como hemos aseverado a lo largo de este trabajo, la tutoría sigue siendo una figura no siempre común en la comunidad universitaria, lo cual no niega necesariamente su riqueza y utilidad. Obviamente, la figura del tutor o tutora y su adecuación al ámbito universitario depende de las características de los centros, facultades, universidades… donde se desee implementar. Hay determinadas características que facilitan el proceso y otras que, entendidas desde un sentido universitario más tradicional, más que imposibilitar la labor de tutorización, sí requieren de una adaptación para que pueda ser acorde a las necesidades del estudiantado.

Precisamente, porque las necesidades del alumnado, entendidas desde un prisma generacional y en un contexto global vertiginosamente cambiante con la aparición de nuevos desafíos constantes, reivindican una atención que no atiende a números o a regímenes públicos o privados. Desde ese punto de vista generacional, el estudiantado universitario demanda una atención que no se reduzca a lo académico también en la etapa universitaria, que si bien es coincidente con un momento biológico y emocional más maduro, no por ello deja de ser necesario. Diversos estudios alertan de los problemas que las nuevas generaciones universitarias se enfrentan; problemas como la presión social, expectativas mal entendidas, salud emocional (Emmerton, Camilleri y Sammut, 2024), consecuencias de la pandemia (Brites, Brandao, Hipolito et al., 2024), redes sociales (Sánchez-Sánchez, Sánchez-Sánchez y Ruiz-Muñoz, 2024), diversidad funcional… que influyen notablemente sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en el que, como docentes, debemos colaborar activamente para participar de la construcción de futuro.

Si entendemos la labor tutorial como el conjunto de acciones que implican el acompañamiento, orientación y seguimiento de un alumno o alumna en su proceso de aprendizaje en consonancia con su momento vital y el sistema de relaciones con el que interacciona para colaborar así en la adecuada adquisición de conocimientos y competencias, sin duda puede jugar un papel trascendental en el enfrentamiento de las casuísticas previamente señaladas. En este sentido, creemos que a partir de la experiencia expuesta aquí y otras que se dan en otros contextos

educativos, reivindicar la vigencia y la necesidad de implementar la tutoría como una posición o una figura que sea también asociada o incluso naturalizada en la etapa universitaria, puede suponer una estrategia de innovación docente que colabore a mejorar la calidad de la enseñanza y su adaptación a los nuevos tiempos. Y ello, paradójicamente, pues la figura del tutor procede de tiempos ancestrales y se ejercía con cotidianidad en momentos avanzados de la enseñanza.

No obstante, este entusiasmo no debe esconder algunos vicios que puede conllevar una tutoría mal ejercida, como puede ser el fomento de una falta de autonomía en el alumnado como consecuencia de un exceso de celo en las funciones de tutoría o un mal entendimiento de estas. El ejercicio de la tutoría no debe suponer un acomodamiento o una disminución en la capacidad de autogestión del alumnado, sino un acompañamiento, un seguimiento y una orientación que facilite la adecuada experiencia del proceso de aprendizaje tanto académico como vital que supone la universidad.

En esta línea, existen horizontes en los que seguir trabajando en las aulas universitarias para optimizar la eficiencia de la tutoría. Horizontes que pasan, entre distintas posibilidades por: involucrar en mayor medida a los diferentes agentes de la comunidad universitaria, sobre todo al propio alumnado para así estimular su participación en el proceso del cual son protagonistas; cohesionar a los grupos de estudiantes para fomentar la cooperación en el enfrentamiento de dificultades, por ejemplo a través de la tutoría por pares; o diseñar planes de seguimiento específicos del alumnado desde su llegada a la universidad hasta su finalización para la apertura a nuevas posibilidades académicas o profesionales.

Todos estos aspectos marcan posibles objetivos a perseguir, retos con los que adaptarse a los cambios que demandan el estudiantado – y también la propia sociedad- en un proceso que es esencial en sus vidas. Por ello, la tutoría, también en el contexto universitario, puede ser una figura que funcione como bisagra y que ayude, a estudiantes a hacer conocer sus necesidades para una mejora de su aprendizaje, y a personal docente a entender cuáles son los cambios a los que necesita adaptarse la enseñanza universitaria.

6. AGRADECIMIENTOS

Nos gustaría agradecer al Centro Universitario EUSA la disposición a facilitar el desarrollo de esta investigación, tanto por la predisposición a que esta se llevara a cabo, como por la confianza y libertad que se nos permite en el propio desempeño de la labor como tutores. Asimismo, también nos gustaría agradecer en grado máximo a alumnas y alumnos la convivencia diaria no siempre sencilla pero sí gratificante por los aprendizajes que experimentamos constantemente. Estudiantes a quienes tenemos la fortuna de tutorizar y así participar en la construcción de su futuro.

7. REFERENCIAS

Affergan, F. (1987*). Exotisme et Altérité*. Presses Universitaires de France.

Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J., & Lofland, L. (2001). *Handbook of Etnography*. Sage.

Bazin, J. (2008). *Des clous dans la joconde. L'anthropologie autrement*. Anacharsis.

Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (1994). *El Oficio de Sociólogo*. Siglo Veintiuno Editores.

Brites, R., Brandão, T., Hipólito, J., Ros, A., & Nunes, O. (2024). Emotion regulation, resilience, and mental health: A mediation study with university students in the pandemic context. *Psychology in the Schools*, 61(1), 304-328. https://doi.org/10.1002/PITS.23055

Delgado Sánchez, J. A. (2009). Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad. En R. Sanz Oro (Ed.), *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad* (pp. 71-96). Síntesis. bit.ly/3ySQzwJ

Emerson, M., R., Fretz, I., R., & Shaw, L., L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago.

Emmerton, R. W., Camilleri, C., & Sammut, S. (2024). Continued deterioration in university student mental health: Inevitable decline or skirting around the deeper problems? *Journal of Affective Disorders Reports*, 15, 100691. https://doi.org/10.1016/J.JADR.2023.100691

García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 21-48. https://bit.ly/3YOwVwz

Guber, R. (2001). *La Etnografía. Método, Campo y la reflexividad*. Norma.

Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: principles in practice*. Routledge.

Jacobson, D. (1991). *Reading ethnography*. Suny Press.

Jociles, M. I. (2002). Contexto etnográfico y uso de las técnicas de investigación de antropología social. En I. de la Cruz, M. I. Jociles, A. Piqueras, & A. M. Rivas (Eds.), *Introducción a la antropología para la intervención social* (pp. 85-120). Tirant Blanch.

Laplantine, F. (1996). La description ethnographique. Éditions Nathan.

Sánchez-Sánchez, A. M., Sánchez-Sánchez, F. J., & Ruiz-Muñoz, D. (2024). Factores de riesgo en el uso del teléfono móvil y de las redes sociales en los estudiantes universitarios. *Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinar de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales*, 38, 19-39. https://doi.org/10.31921/DOXACOM.N38A1959

Simmons, E. S., & Smith, N. R. (2017). Comparison with an ethnographic sensibility. *Political Science and Politics*, 50(1), 126-130. https://doi.org/10.1017/S1049096516002286

EL EFECTO DE LA MOTIVACIÓN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE JAPONÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (JLE): UNA VISIÓN INTERNACIONAL EN CONTEXTO UNIVERSITARIO

CATALINA CHENG-LIN
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, se aprecia un creciente interés en la educación superior por conocer los motivos del estudiantado en su elección de estudios universitarios a cursar (Ma, Lu, Taniguchi, & Konomi, 2021). Según Vázquez-Alonso & Manassero-Mas (2015), la decisión de un estudiante sobre su futuro universitario es resultado de un prolongado período de reflexión y de autodescubrimiento donde intervienen diversos factores. Asimismo, Pérez, Talavera, & Ramos (2016) argumentan que mientras que una toma de decisión puede generar autosatisfacción y motivación, una elección errónea o la falta de claridad vocacional suele derivar en consecuencias negativas (Álvarez, Cabrera, González, & Bethencourt, 2006), siendo las dos más comunes: el abandono de los estudios universitarios –sea éste definitivo o temporal– o el replanteamiento para cursar otra especialidad, que perjudica tanto al alumno universitario como a la sociedad en todo su conjunto.

En el contexto educativo específico de la enseñanza de lenguas extranjeras, varias investigaciones realizadas (Darvin & Norton, 2016; Richards, 2001; Sakuragi, 2006) han confirmado que aprender idiomas es igual que hacer una buena inversión, en la que las personas invierten tiempo y esfuerzos para desarrollar habilidades que les brindan oportunidades para explorar el mundo y enriquecer con los nuevos conocimientos adquiridos. Por tanto, el aprendizaje de un idioma siempre aportará beneficios

puesto que, aparte de ayudar a las personas a comunicarse en la lengua meta y comprender la cultura, les aporta otras ventajas sociales, cognitivas y profesionales en el lugar de trabajo cada vez más global y diversificado, donde un trabajador con buen dominio de algún idioma está mejor valorado (Consejo Social y Económico de España, 2020).

Percatando los numerosos beneficios que aporta el aprendizaje de lenguas para el desarrollo sostenible y el enriquecimiento cultural de la ciudadanía, a nivel mundial, existen numerosos programas formativos auspiciados por los gobiernos de diferentes países para animar a los jóvenes de la educación superior a aprender otros idiomas distintos del inglés (languages other than English, LOTE) tales como el árabe, el español, el francés, el alemán, el coreano y el japonés (De Sousa Lobo Borges de Araújo, Dinis Mota Da Costa, Flisi, & Soto, 2021). Se ha prestado atención al aprendizaje del japonés como lengua extranjera (JLE) al haberse convertido éste en uno de los idiomas extranjeros más populares en las últimas tres décadas; destacándose por la singularidad de la cultura y la tradición japonesa (Pailin, 2017). Según un informe emitido por la Fundación Japón [The Japan Foundation], en 2019 se llegó a contabilizar un total de 3.851.774 estudiantes de japonés fuera de Japón, lo que supuso un crecimiento de 30,3 veces más en los últimos 39 años. A nivel universitario, en más de 133 países se ofertan cursos de japonés como materias obligatorias u optativas (Fatmawati, 2016; Takala, 2015).

Ahora bien, el *ranking* publicado por el Instituto de Servicio Extranjero Estadounidense [The Foreign Service Institute] en 2019 clasificó el japonés como un idioma difícil junto al árabe, el chino mandarín, el chino cantonés y el coreano. Se estima que para dotar de un domino competente de este idioma se requiere prolongadas horas de estudios intensivos y de práctica oral constante (Yamashita, 2020). En consecuencia, se considera pertinente analizar y conocer los factores que influyen de forma preeminente en los estudiantes universitarios de japonés a lo largo del proceso de aprendizaje y, de este modo, garantizar el diseño curricular y la elaboración de materiales didácticos adaptados a sus necesidades individuales, así como el desempeño de labores profesionales posteriormente (Seven, 2020).

A medida que avanzaban las investigaciones para averiguar los condicionantes decisivos que animaban a los estudiantes a aprender idiomas, una gran mayoría coincidió en que la motivación tenía que ver con los procesos psicológicos que dirigían, daban energía y sustentaban las acciones (Latham & Pinder, 2005), y cuya contribución a las diferencias individuales en la adquisición de la lengua meta podía ejercer una influencia significativa del 33% en el éxito del aprendizaje (Boo, Dörnyei, y Ryan, 2015; Csizér, & Dörnyei, 2005; Darvin & Norton, 2018). Esto viene a indicar que cuando los estudiantes están motivados pueden tener la aptitud o las habilidades para superar cualquier dificultad o desafíos presentes en el idioma de aprendizaje en cuestión.

En el ámbito de la educación superior, la elección de los estudios universitarios a cursar suele verse condicionada por ciertos motivos a los que tienen que priorizar los propios estudiantes (Abarca, Gormaz, & Leiva, 2012). En el modelo motivacional propuesto por Deci y Ryan (2000), los motivos que incentivan a los estudiantes universitarios a cursar la carrera de idiomas pueden dividirse entre la motivación intrínseca y la motivación extrínseca, ambas vinculadas con la clasificación de motivos sociales postulada por McClelland (1961): la necesidad de logro, la de afiliación y la de poder. Por un lado, la motivación intrínseca hace referencia a la iniciativa voluntaria del estudiante a cursar la carrera de idiomas, cuya realización puede responder a las valoraciones o aspiraciones personales (la curiosidad o la aceptación de un desafío nuevo) o simplemente por el disfrute y la satisfacción que genera el aprendizaje (Cano-Celestino, 2008). Por otro lado, la motivación extrínseca está asociada a factores externos como son la promoción económica, las expectativas familiares o el reconocimiento social (Reeve, 2003).

Siguiendo con el mismo orden de ideas, otros investigadores como Moore y Shelton (2014) y Maurer y Chapman (2017) comprobaron en sus estudios que, en efecto, la motivación actuaba como un factor fundamental para analizar y explicar la satisfacción académica del estudiantado con la elección de los estudios universitarios, lo cual al mismo tiempo podía ser motivos que condicionaban el proyecto formativo y el futuro profesional. Mas, partiendo del modelo de integración y éxito

académico propuesto por Tinto (2017, p. 3), la satisfacción académica estaría conformada por:

1. Factores personales asociados a la motivación, la propia capacidad del estudiante y la satisfacción de logro de los resultados posteriores (Maurer & Chapman, 2017).
2. Factores contextuales (docente, compañeros, organización del curso, etc.) que refuerzan el interés y la continuidad del estudiante a lo largo del proceso de su formación universitaria (Griffioen, Doppenberg, & Oostdam, 2018).
3. Factores institucionales (los servicios de orientación, las instalaciones universitarias, el plan de estudio, etc.) que garantizan el apoyo académico y fomentan la producción intelectual de los miembros de la comunidad universitaria (Weerasinghe & Dedunu, 2017).

La ponderación de este conjunto de factores puede aportar información clave sobre la inclinación del alumnado a decantar por la continuidad o el abandono de los estudios y, de ahí, determinar la calidad de la institución educativa de referencia (Wong & Chapman, 2022).

Por otro lado, la literatura nos muestra que tanto la motivación como la satisfacción son variables que se correlacionan de forma dinámica con el rendimiento de cada estudiante, pudiendo influir las dos primeras de forma positiva o negativa en el último (Gîlmeanu, 2015). De este modo, el rendimiento académico puede ser considerado producto de la motivación, la voluntad, la capacidad y el influjo social (Blanz, 2014); al igual que un objetivo de logro deseado en relación con la motivación. En el ámbito académico, centro de nuestra investigación, el rendimiento académico se mide observando los resultados traducidos en calificaciones de las pruebas de conocimientos o destrezas, y cuya exploración puede ayudar a los docentes a adaptar mejor sus clases en acorde con las capacidades de los alumnos a su cargo, así como determinar si el estudiante logrará concluir los estudios y obtener su título universitario (Livengood, 1992).

En vista de los supuestos teóricos analizados en líneas anteriores, y pese a que hoy en día existen numerosos planes de estudio e instrumentos

diseñados para asesorar al estudiantado universitario de nuevo ingreso, la gran mayoría no ha tenido en cuenta la exploración de los factores que condicionan su decisión a cursar una carrera universitaria concreta (Deemer, Martens, & Buboltz, 2010). Más aún, las investigaciones más recientes que examinan las áreas de motivación solo se han limitado a explorar estudiantes de especialidades muy específicas, tales como algunas ramas de ciencias sociales y de la salud (Pablo-Lerchundi, Núñez-del-Río, & González-Tirados, 2014; Torrents & Fachelli, 2015); o han sido aplicadas en relación con la didáctica del idioma japonés pero contando únicamente con nacionales de países como China, EE. UU o Nueva Zelanda (Burgh-Hirabe, 2018; Tsang, 2018; Xu, 2018). Por consiguiente, el presente trabajo parte de una perspectiva sistémica y constructiva de la calidad en educación superior donde la inclusión, la convivencia intercultural y el éxito académico juegan un papel primordial (Cheng-Lin & Sánchez, 2022; Sánchez, 2011), y tratará de, por un lado, identificar y determinar el perfil motivacional de los estudiantes extranjeros a elegir el japonés como carrera universitaria y, por otro lado, averiguar si existe una correlación positiva entre la motivación, la satisfacción con la experiencia universitaria y el rendimiento académico global. Todo ello con el fin de poder establecer comparaciones y formular conclusiones basadas en fundamentos empíricos capaces de explicar la motivación y predecir el rendimiento académico.

2. METODO

El enfoque metodológico empleado en este estudio es cuantitativo que permite probar o refutar las hipótesis planteadas a través de la ponderación de los datos estadísticos obtenidos de los informantes, y de cuyos resultados confiables se puede formar teorías generales (Guerrero & Guerrero, 2014).

Para empezar, nuestra labor de investigación comenzó con una revisión bibliográfica que permitió actualizar la literatura del campo y aclarar los conceptos centrales que conforman el marco teórico del proyecto.

Seguidamente, diseñamos el marco metodológico compuesto de cuatro fases para lograr los objetivos establecidos:

1. Diseñar el instrumento específico en forma de cuestionario compuesto por un total de 43 ítems: a) Un conjunto de 19 preguntas de elección múltiple para recabar información sobre el perfil de los estudiantes; b) Un conjunto de 10 preguntas sobre el ámbito motivacional intrínseco y extrínseco; y c) Un conjunto de 14 preguntas sobre los diferentes indicadores de la satisfacción con la experiencia universitaria. Los motivos por los que los estudiantes eligieron la especialidad de la carrera fueron categorizados en motivación por afiliación, poder y logro, asimismo, la motivación y la satisfacción estaban construidas en una escala Likert 1-5, donde 1 significaba "totalmente en desacuerdo" y 5 "totalmente de acuerdo".

2. El instrumento fue validado a través del método *Delphi* (Green, 2014) y la versión final fue evaluada posteriormente por un panel de expertos seleccionados, cuyo campo de especialización estaba asociado con la didáctica del JLE. En el espacio para los comentarios de mejora, algunos expertos expusieron sus juicios sobre la calidad del instrumento, así como plantearon una serie de alternativas en función de la coherencia interna entre la validez del contenido y de la comprensión (Hsu & Sandford, 2007), los cuales fueron adaptados posteriormente en la versión definitiva del cuestionario. Más, para la confiabilidad de la escala se utilizó el coeficiente *Alfa* de *Cronbach*, del cual se obtuvo un valor de 0,827, siendo el resultado calificable como muy bueno (Campo-Arias & Oviedo, 2008).

3. Distribución del cuestionario entre la población de la muestra. Debido a la persistencia de la situación sanitaria agravada por el Covid19 y con el propósito de garantizar la correcta recepción y veracidad de los datos recogidos, se decidió adaptar el cuestionario a un formulario online (*Google Forms*) y distribuirlo por el correo institucional de los estudiantes, así como mediante el uso de una *Tablet* se fue solicitando participación en los diferentes campus afiliados a la Universidad de Tohoku. La realización de cada encuesta tenía una duración de 10 minutos aproximadamente.

4. Una vez recopilados los datos, el conjunto cuantitativo se procesó utilizando el programa IBM SPSS *Statistics* v.28. En primer lugar, a partir del sumatorio de los ítems de cada escala se computaron las

puntuaciones globales de motivación intrínseca y extrínseca, y cada una de las variables de satisfacción con la experiencia universitaria. Seguidamente, para los análisis descriptivos de las variables motivacionales se utilizaron la media y la desviación típica para las variables de intervalo, y en el caso de las variables categoriales, los porcentajes. Se empleó el análisis de la varianza (*oneway* ANOVA), con estimación de contrastes *Post-hoc* (la prueba de *Tukey*), para establecer diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias de las variables de motivación y satisfacción, en función de las variables ordinales de región de procedencia y horas de estudio dedicadas fuera de las aulas. Por último, se aplicó la estadística inferencial para obtener las correlaciones bivariadas entre las puntuaciones de las variables de tipo escalar, es decir, la motivación, la satisfacción y el rendimiento, éste último medido a través de la nota media global, obteniéndose la media y la desviación típica de cada variable y, de este modo, establecer las respectivas relaciones con el coeficiente de *rho* de *Spearman*.

2.1. Descripción de la muestra

Realizamos nuestra labor de investigación en el Departamento de estudios japoneses de la Universidad de Tohoku, una de las universidades más prestigiosas de Japón y clasificada en los primeros 79 puestos en el *QS World University Rankings* de 2018. En este Departamento se desarrollan proyectos de investigación junto con varias universidades extranjeras para proveer los estudios japoneses a nivel internacional en las diferentes áreas de Humanidades y de Ciencias Sociales, así como coordina diversos cursos especializados del idioma japonés y la cultura japonesa para estudiantes extranjeros.

La muestra de participantes se recogió entre los meses de julio y noviembre de 2022 y contaba con un total de 109 estudiantes extranjeros (ver Tabla 1) seleccionados aleatoriamente y que aceptaron participar en el estudio. La condición que se les pedía era tener la matrícula vigente en la Universidad de Tohoku y estar cursando o haber cursado anteriormente el idioma japonés. De estos estudiantes, el 64% eran estudiantes de grado, el 16,5% eran de máster y un 19,3% lo conformaban los estudiantes de doctorado, así como, más de la mitad de encuestados

(= 55%) afirmó haber estudiado el japonés al menos dos años como especialidad académica. La razón por la que finalmente se seleccionó este grupo específico de estudiantes fue por considerar que a partir del segundo año de estudios universitarios el momento más idóneo para evaluar la opinión de los estudiantes sobre su experiencia universitaria y, por ende, averiguar los factores que influyeron su decisión para especializarse en JLE.

TABLA 1. *Datos estadísticos de la muestra*

Metacódigo	Código
(1) Sexo	(1.1) Hombre = 41.3% (1.2) Mujer = 58.7%
(2) Edad	(2.1) Hombre = 22.98 años (D.T. = 3.13) (2.2) Mujer = 22.73 años (D.T. = 3.27)
(3) Región	(3.1) Asia Oriental/Sudeste de Asia = 71.6% (3.2) Europa = 18.3% (3.3) Oceanía = 3.7 % (3.4) Norte/Central/Sur América = 5.6% (3.5) Oriente Medio = .9%
(4) Segundas lenguas	(4.1) Inglés = 100% (4.2) Japonés = 99.1 %

Fuente: Elaboración propia

Conforme con los datos estadísticos, la distribución de estudiantes fue equilibrada. todos los participantes (= 100%) poseían conocimiento de inglés, y el 42% de ellos declaró que también manejaba el nivel intermedio de japonés.

3. RESULTADOS

3.1. Perfil motivacional para cursar JLE en Educación Superior

El análisis del perfil motivacional asociado al tipo de motivación más frecuente en los estudiantes reveló que la suma total de los motivos

intrínsecos (media = 22.80; D.T. = 1.682) es más elevada que la de los motivos extrínsecos (media = 18.42; D.T. = 2.917), mostrando una diferencia estadísticamente significativa (t = 141.507; p <.001). Asimismo, en el análisis de orden jerárquico de ítem a ítem (Tabla 2) se puede observar que las tres variables determinantes que obtuvieron mayor puntuación fueron todos del tipo intrínseco, y las de puntuación más baja correspondían a los ítems de la motivación extrínseca.

TABLA 2. *Escala de la motivación: Media y Desviación Típica de los ítems analizados*

Ítem	Motivación	Media	D.T.
Me gusta la cultura/tradición/historia japonesa	Intrínseca (afiliación)	4.88	0.32
Formarme y enriquecer mis conocimientos o aprendizaje	Intrínseca (logro)	4.61	0.49
Me gustan los retos que suponen aprender el japonés	Intrínseca (logro)	4.60	0.56
Contribuir a la sociedad o a la comunidad de mi entorno más inmediato	Intrínseca (afiliación)	4.48	0.63
Se me da bien aprender idiomas	Intrínseca (logro)	4.24	0.79
Trabajar en Japón/ Trabajos que requieren buen dominio de japonés	Extrínseca (logro)	4.56	0.76
Garantizar ingresos/ mejor posición social	Extrínseca (poder)	4.53	0.72
Obtener una titulación y conseguir un trabajo	Extrínseca (logro)	4.22	1.07
Para "destacar" y tener "ventaja" sobre los compañeros	Extrínseca (poder)	3.19	1.39
Para satisfacer las expectativas de la familia	Extrínseca (afiliación)	1.96	1.11

Fuente: Elaboración propia

De este modo, los resultados sugieren que las variables motivacionales de los estudiantes extranjeros que cursaban JLE en contexto universitario estaban mayoritariamente vinculadas a: por un lado, 1) la afiliación asociada con el placer por conocer y aprender la cultura/tradición/historia japonesa, y 2) los motivos asociados con el logro para la formación y el enriquecimiento de los propios conocimientos y aptitudes. Por otro

lado, de las variables motivacionales extrínsecas los dos ítems con la puntuación más elevada estaban vinculados con el deseo de logro a trabajar en Japón que requerirá un nivel competente del japonés (media = 4.56; D.T. =.76) y la capacidad de asegurar ingresos y/o lograr mejor posición social (media = 4.53; D.T. =.72), ejerciendo prácticamente una influencia nula el motivo de afiliación por satisfacer las expectativas familiares para cursar esta especialidad de idioma extranjero.

Por su parte, los resultados del análisis de la varianza revelaron que tanto en los motivos intrínsecos ($p < .05$) como en los extrínsecos ($p < .05$) se detectaron diferencias significativas de las medias en los distintos valores de región (media = 3.99; D.T. = 1.24), lo que vendría a indicar que en nuestro estudio la región de procedencia es una variable relevante para determinar la elección de JLE como especialidad de la carrera universitaria. Este resultado puede deberse a su cercanía geográfica con Japón; pudiéndolo corroborar con el porcentaje predominante de los estudiantes participantes (= 71,6%) con procedencia de las regiones de Asia Oriental y Asia Sudoriental.

Por último, se comparó la relación entre las horas de estudio y la motivación. Los resultados mostraron una tendencia diferencial tanto en los niveles de motivos intrínsecos como en los extrínsecos, en función de la cantidad de horas dedicadas al estudio del japonés fuera del aula. En ambos casos se pudo apreciar un incremento sistemático a medida que aumentaban las horas dedicadas al estudio del idioma japonés fuera del aula, siendo la media de mayor porcentaje el de 10 a 15 horas/semana de dedicación. No obstante, a partir del máximo alcanzado (de 10 a 15 horas/semana), a diferencia del caso de los estudiantes orientados por motivos intrínsecos, los cuales recuperaron el incremento después de una leve disminución, el de los estudiantes orientados por motivación extrínseca, ésta disminuiría a medida que aumentaban las horas de dedicación al estudio del idioma meta (de 15 a 20 horas/semana).

TABLA 3. *Medias de motivación intrínseca y extrínseca en función de la cantidad de horas dedicadas al estudio de japonés fuera del aula*

Horas de estudio	Motivación intrínseca			Motivación extrínseca		
	N	Media	D.T.	N	Media	D.T.
De 1 a 3 horas/semana	19	22,26	2,535	19	16,63	3,593
De 3 a 5 horas/semana	54	22,69	1,540	54	18,65	2,504
De 5 a 10 horas /semana	18	23,17	1,200	18	19,17	2,618
De 10 a 15 horas/semana	**9**	**23,56**	**1,667**	**9**	**20,00**	**2,784**
De 15 a 20 horas/semana	6	23,00	0,000	6	19,50	3,271
Más de 20 horas/semana	3	23,33	1,155	3	16,00	1,000
Total	109	22,80	1,682	109	18,47	2,917

Fuente: Elaboración propia

Los análisis *Post-hoc* revelaron que la única diferencia estadísticamente significativa detectada tanto en los motivos intrínsecos como en los motivos extrínsecos fue en el hecho de dedicar de 10 a 15 horas semanales a estudiar japonés fuera del aula ($p < .05$), mientras que en el resto de los casos las diferencias de medias fueron inapreciables.

3.2. MOTIVACIÓN, SATISFACCIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN JLE

Los datos en la matriz (Tabla 4) de correlaciones bivariadas obtenidos a partir de la suma total entre las puntuaciones globales de motivación intrínseca, motivación extrínseca y todos los indicadores de satisfacción con la experiencia universitaria mostraron una asociación significativa en el nivel.01 (bilateral) y en el nivel.05 (bilateral). Los resultados indicaron que todos los coeficientes de correlación de todos los indicadores, exceptuando aquellos indicadores relacionados con la Satisfacción Administración Universitaria, eran sistemáticamente superiores en relación con las puntuaciones de motivación intrínseca. Esto vendría a demostrar que, en términos generales, la satisfacción con la experiencia universitaria de los estudiantes internacionales se asociaba con mayor intensidad (aunque de forma moderada) con los motivos intrínsecos que con los extrínsecos, mostrando con mayor potencia en aquellos indicadores de relación con los compañeros y la satisfacción del curso en general.

Por su parte, la correlación negativa obtenida entre los indicadores de la Satisfacción Administración Universitaria y la puntuación global de la motivación extrínseca vendría a reflejar una satisfacción orientada a motivos instrumentales del estudiantado universitario de JLE.

TABLA 4. *Correlaciones entre las escalas motivacionales y los factores de satisfacción con la experiencia universitaria*

	Motivación Extrínseca	Satisfacción General Curso	Relación Compañero	Satisfacción Docente	Satisfacción Adm. Univ.
Motivación Intrínseca	.296**	.224*	.275**	.259**	-.048
	.002	.019	.004	.006	.618
Motivación Extrínseca		.205*	.244*	.229**	.251**
		.033	.011	.017	.009
Satisfacción General Curso			.632**	.638**	.480**
			<.001	<.001	<.001
Relación Compañero				.458**	.384**
				<.001	<.001
Satisfacción Docente					.438**
					<.001
Satisfacción Adm. Univ.				.438**	
				<.001	

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel.01 (bilateral); *. La correlación es significativa en el nivel.05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia

Como prueba adicional, los resultados aplicados con el análisis de la variable *oneway* ANOVA demostraron que la única diferencia estadísticamente solo existía entre la puntuación de Satisfacción Administración Universitaria y el hecho de que los estudiantes cursaban sus estudios universitarios con una beca, la variable motivacional de carácter instrumental ($p < .01$), mientras que con el resto de las variables de satisfacción las diferencias de medias fueron inapreciables.

Por último, para poder otorgar una mayor potencia explicativa a la influencia que ejercen la motivación (media = 41.26; D.T. = 3.91) y la satisfacción (media = 52.83; D.T. = 8.40) sobre el rendimiento académico (media = 3.62; D.T. =.98) de los estudiantes universitarios de JLE, se analizaron igualmente los datos con correlaciones bivariadas, obteniendo el coeficiente de correlación de cada relación establecida.

De los resultados, en la matriz (Tabla 5) se observa que la correlación entre la motivación y el rendimiento medido a través de las calificaciones globales es significativa y positiva. De igual forma, la correlación entre la satisfacción y el rendimiento académico es significativa.

TABLA 5. *Correlaciones de las relaciones establecidas entre la motivación, la satisfacción y el rendimiento medido a través de nota media global*

	Motivación	Satisfacción	Nota media
Motivación		.286**	.285**
		.003	.003
Satisfacción	.286**		.255**
	.003		.007
Nota media	.285**	.255**	
	.003	.007	

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel.01 (bilateral).
Fuente: Elaboración propia

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados revelan que, en términos generales, el perfil motivacional de los estudiantes extranjeros de JLE de la Universidad de Tohoku analizados es coherente con la literatura revisada (Latham & Pinder, 2005; Yamashita, 2020), siendo el disfrute por aprender el japonés y la cultura japonesa, del tipo de motivación asociada a la afiliación (McClelland, 1961), la variable que obtuvo la mayor puntación en nuestro estudio. Esto va en consonancia con los estudios realizados por De Cabo (2014), Huang y Feng (2019) y Burgh-Hirabe (2019), donde los investigadores argumentaron que el interés por conocer la cultura japonesa y aprender el japonés en diferentes países de todo el mundo había experimentado un aumento considerable gracias a la influencia del manga y el anime, así como el encanto unívoco de la gastronomía japonesa, todos ellos considerados como productos culturales exclusivos del país del sol naciente. Es interesante además señalar que, pese a que los motivos intrínsecos fueron los más relevantes, los motivos extrínsecos más determinantes estaban asociados al deseo de obtener un trabajo y alcanzar mejor posición social, tal como lo confirmaron Masabeu (2020) y Torres-Minoldo y Andrada (2013) con la hipótesis planteada sobre el aprendizaje de idiomas con garantías de éxito para el “ascensor social”.

Mas, los resultados de nuestro análisis comparativo entre los indicadores de la motivación intrínseca y el hecho de estudiar japonés fuera del aula sugieren que más horas de dedicación –en asociación con el mayor porcentaje de asistencia a clases lectivas–, por lo general, se observa un mayor nivel de este tipo de motivación. Esto podría explicarse que los estudiantes orientados a motivos intrínsecos, el propio disfrute por aprender el idioma extranjero y su cultura de la especialidad universitaria de su propia elección o la oportunidad de poder enriquecer los propios conocimientos y aptitudes hace que se esfuerzan por iniciativa propia y dedican una cantidad considerable de tiempo para el estudio del japonés fuera de clase (Huang & Feng 2019). Por otro lado, en cuanto a los estudiantes orientados motivos extrínsecos, se observa que, además del alto porcentaje en el prestigio social y razones económicas, el hecho de resultar ser beneficiario de una beca también es un incentivo clave para impulsar su aprendizaje. En todo caso, los datos también revelan que en los mayores niveles de motivación, sean extrínsecas o intrínsecas, se observan en los estudiantes que dedican entre 10 a 15 horas semanales, lo que sugiere que un elevado número de horas dedicado al aprendizaje representa un evidente beneficio, es decir, una alta motivación, independientemente del tipo de motivación que sea, puede potenciar la continuidad del aprendizaje y fomentar el rendimiento académico ayudando a los estudiantes a confrontar y superar cualquier forma de adversidades que puedan encontrar a lo largo de todo el proceso formativo (Figuera & Torrado, 2015).

Por lo tanto, los resultados de nuestro estudio sugieren que la elección de estudios de JLE se basó principalmente en motivos intrínsecos, al contrario de lo informado por otras investigaciones (Agawa & Ueda, 2013; Otoshi & Heffernan's, 2011). Los datos revelan que la decisión de los estudiantes se fundamenta en el propio disfrute con el aprendizaje y la adquisición del idioma y su cultura, el desarrollo de las propias aptitudes y competencias, y la satisfacción de la vocación (González & Rodríguez, 2014), seguidos por la expectativa de la mejora social o del entorno más inmediato; todos ellos en consonancia con la teoría de la acción postulada

por Deci y Ryan (2000), la cual defiende la importancia de la autodeterminación para el desarrollo positivo de la motivación intrínseca.

En cuanto a los resultados del análisis comparativo aplicado entre la motivación y los diferentes indicadores de la satisfacción, nuestros resultados sugieren diferencias en los porcentajes de las diferentes variables de satisfacción académica examinados en estudiantes con mayores niveles de motivación extrínseca e intrínseca. Por un lado, se observa que la motivación intrínseca está asociada a una mayor satisfacción con la experiencia universitaria en general. En otras palabras, un gran porcentaje de estudiantes orientados a motivos vinculados factores de satisfacción personal para cursar la especialidad manifestaron estar satisfechos con su experiencia universitaria (Griffioen et al., 2018), lo que al mismo tiempo implica mayor puntuación en los indicadores asociados a la formación lingüística del japonés y el enriquecimiento cultural, siendo estas: 1) relación con los compañeros, 2) satisfacción con los contenidos formativos del curso, y 3) satisfacción con el profesorado. Por su parte, los estudiantes orientados por motivos extrínsecos valoraban en mayor medida el indicador de satisfacción con la Administración Universitaria, que se podría considerar como el más instrumental de acuerdo con los estudios realizados por Burgh-Hirabe (2019) y Huang y Feng (2019), donde los encuestados afirmaban que la adquisición de japonés podía garantizar amplias oportunidades de trabajo y de becas.

Por otra parte, las pruebas de correlaciones confirmaron la asociación positiva de la motivación y la satisfacción con el rendimiento académico medido a través de la nota media global. Este resultado concuerda con las investigaciones de Gargallo, Garfella y Pérez (2006), quienes afirman que la alta satisfacción académica de los estudiantes universitarios correlacionaba positivamente con el buen progreso y rendimiento académico. Entre otros, González-Peiteado, Pino-Juste y Penado-Abilleira (2017) en un estudio estadístico realizado con alumnos universitarios comprobaron que la satisfacción académica se vincula de forma estrecha con el bienestar general, y que la mayor parte de los estudiantes mostraron estar satisfechos con su vida universitaria. Todos estos son

indicios claros de que tanto la motivación como la satisfacción académica repercuten en el rendimiento global, la calidad de vida del alumnado, así como su identificación con la institución.

Finalmente, como limitaciones de nuestro estudio, comentar que pese a que el número de participantes fue adecuado para validar estadísticamente nuestro estudio y que éste ha permitido arrojar luz sobre opiniones con una visión más global basándonos en opiniones de estudiantes internacionales en el campo de investigación tratada que está ganando pensó a nivel internacional (Fellner, Apple, & Da Silva, 2017; Irie, 2003; Koichi & Ellis, 2003), los resultados de nuestro análisis deben ser tenidos en cuenta con cautela a nivel de comparativa internacional al haber un volumen muy superior de estudiantes procedentes de instituciones de Asia Oriental y Sureste Asiático en el estudio. Con relación a esto, los estudios longitudinales son una posible propuesta para futuras investigaciones, ya que pueden ayudar a revelar mejor la influencia de la motivación y la satisfacción académica en los estudiantes extranjeros de JLE a lo largo del proceso de su aprendizaje, teniendo en la diversidad de culturas, sistemas educativos y contextos sociales.

También sería especialmente interesante para futuras investigaciones comprobar el grado de influencia que ejerce el uso de los materiales basados en los elementos socioculturales japoneses para fomentar la motivación y la participación académica, así como el papel de la institución educativa como mediadora para promocionar el diálogo intercultural entre los estudiantes universitarios de idiomas.

5. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de investigación forma parte del Proyecto Predoctoral del Plan Propio de Investigación (Ref. PPJIB2020.05) P20. Proyectos de Investigación Precompetitiva para Jóvenes Investigadores, con título: “Aprendiendo en el Tiempo de la Covid19: factores motivacionales del estudiantado universitario en peligro de exclusión en contexto multicultural”, financiado por el Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada.

6. REFERENCIAS

Abarca, M., N., Gormaz V., N., & Leiva, P. I. (2012). Expectativas de roles futuros de estudiantes universitarios en Chile. *Universitas Psychologica, 11*(2), 405-414. https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/748

Agawa, T., & Ueda. M. (2013). How Japanese students perceive demotivation toward English study and overcome such feelings. *JACET Journal*, *56*, 1-18.

Álvarez, P. R., Cabrera, L., González, M. C., & Bethencourt, J. T. (2006). Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios. Paradigma, *27*(1), 349-363.

Boo, Z., Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005-2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, *55*, 145-157.

Blanz, M. (2014). How do study satisfaction and academic performance interrelate? An investigation with students of Social Work programs. *European Journal of Social Work*, *17*(2), 281-292. https://doi.org/10.1080/13691457.2013.784190

Burgh-Hirabe, R. (2019). Motivation to Learn Japanese as a Foreign Language in an English-Speaking Country: An Exploratory Case Study in New Zealand. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, *80,* 95-106. https://doi.org/10.1016/j.system.2018.11.001

Campo-Arias, A., & Oviedo, H. C. (2008). Propiedades Psicométricas de una Escala: la Consistencia Interna. *Revista de Salud Pública*, *10*(5), 831-839. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42210515

Cano-Celestino. M. A. (2008). Motivación y elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, *5*(13), 6-9.

Cheng-Lin, C., & Sánchez F., S. (2022). Educación para la paz basada en afección y su implicación en la optimización de una enseñanza sostenible de lenguas extranjeras. *Revista Internacional de Ciencias Sociales Interdisciplinares*, *10*(1), https://doi.org/10.18848/2474-6029/CGP/v10i01/105-116

Consejo Social y Económico de España (2020). *Informe 2: Jóvenes y Mercado de Trabajo en España*. Madrid: Consejo Económico y Social de España.

Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice and Learning Effort. *The Modern Language Journal*, *89*(1), 19-36. https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2005.00263.x

Darvin, R., & Norton, B. (2016). Investment and Language Learning in the 21st Century. *Langage et Société*, *157*(3), 19-38. https://doi.org/10.3917/ls.157.0019

Darvin, R., & Norton, B. (2018). Identity, investment, and TESOL. The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching, 1-7. https://www.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118784235.eelt0802

De Cabo, M. (2014). El manga, su imagen y lenguaje, reflejo de la sociedad japonesa. Espacio, Tiempo y Forma, 26, 355-375. https://doi.org/10.5944/etfv.26.2014.14514

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. Psychological Inquiry, 11, 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deemer, E. D., Martens, M. P., & Buboltz, W. C. (2010). Toward a Tripartite Model of Research Motivation: Development and Initial Validation of the Research Motivation Scale. Journal of Career Assessment, 18(3), 292-309. https://doi.org/10.1177/1069072710364794

De Sousa Lobo Borges de Araújo, L., Dinis Mota Da Costa, P., Flisi, S., & Soto C., E. (2015). Languages and Employability. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC97544

Fatmawati, D. (2016). 高等教育機関における日本語 学習の 動機づけの変化に関する一考察ー イン ドネシア人日本語学習者の語りからー [A study on the motivational change of Japanese learning in higher educational institution: Narratives of Indonesian Japanese learners]. Transcommunication, 3(2), 211-231. Recuperado de: http://hdl.handle.net/2065/51515

Fellner, T.; Apple, M. T. &, Da Silva, D. (2017). Language learning motivation in Asia: Selves within systems. En M.T. Apple, D. Da Silva & T. Fellner (Eds.), L2 Selves and Motivations in Asian Contexts, 1-10. https://doi.org/10.21832/9781783096756

Figuera, P., & Torrado, M. (2015). The transition to university of at- risk groups in Spain: The case of students from vocational education and training. Revista de Cercetare şi Intervenţie Socială, 49, 23-40.

Gargallo L., B., Garfella E., P., & Pérez P., C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Bordón, 58(3), 45-61. https://www.uv.es/~gargallo/Enfoques.pdf

Gîlmeanu, R. (2015). Theoretical Considerations on Motivation at the Work Place, Job Satisfaction and Individual Performance. Valahian Journal of Economic Studies, 6 (20), 69-80. https://www.proquest.com/scholarly-journals/theoretical-considerations-on-motivation-at-work/docview/1809579701/se-2

González P, M., & Rodríguez L., B. (2014). La formación inicial de los profesores de lengua extranjera: un espacio para generar estilos de actuación. Bordón. Revista De Pedagogía, 66(4), 69–86. https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2014.66406

González-Peiteado, M., Pino-Juste, M., & Penado-Abilleira, M. (2017). Estudio de la satisfacción percibida por los estudiantes de la UNED con su vida universitaria. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 20*(1), 243-260. https://doi.org/10.5944/ried.20.1.16377

Green, R. A. (2014). The Delphi Technique in Educational Research. *SAGE Open*, *4*(2). https://doi.org/10.1177/2158244014529773

Griffioen, D. M. E., Doppenberg, J. J., & Oostdam, R. J. (2018). Are more able students in higher education less easy to satisfy? *High Education*, *75*, 891-907. https://doi.org/10.1007/s10734-017-0176-3

Guerrero, G., & Guerrero, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: Grupo Editorial Patria.

Huang, W., & Feng, D. (2019). Exploring the Dynamics of Motivation for Learning Japanese among Chinese Learners: An Elicited Metaphor Analysis. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *40*(7), 605-617. https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1571071

Hsu, C., & Sandford, B. (2007). The Delphi Technique: Making Sense of Consensus. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, *12*, 1-8. http://pareonline.net/pdf/v12n10.pdf

Instituto de Servicio Extranjero Estadounidense [The Foreign Service Institute] (2019). *Foreign Service Institute. U.S. Department of State*. Recuperado de: https://www.state.gov/foreign-language-training/

Irie, K. (2003). What do we know about the language learning motivation of University students in Japan? Some patterns in survey studies. *JALT Journal*, *25*(1), 86-100. https://doi.org/10.37546/JALTJJ25.1-4

Koichi, T., & Ellis, R. (2003). Study-abroad, language proficiency and learner beliefs about language learning. *JALT Journal*, *25*(1), 63-85. https://doi.org/10.37546/JALTJJ25.1-3

Latham, G. P., & Pinder, C. C. (2005). Work Motivation Theory and Research at the Dawn of the Twenty-First Century. *Annual Review of Psychology, 56,* 485-516. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.142105

Livengood, J. M. (1992). Students' motivational goals and beliefs about effort and ability as they relate to college academic success. *Research in Higher Education*, *33*, 247-261. https://doi.org/10.1007/BF0097358

Ma, B., Lu, M., Taniguchi, Y., & Konomi, S. (2021). Investigating course choice motivations in university environments. *Smart Learn. Environ*, *8*(31). https://doi.org/10.1186/s40561-021-00177-4

McClelland, D. C. (1961). *The Achieving Society*. Princeton, N. J.: Van Nostrand.

Masabeu T., J. (2020). Claves de éxito para el ascensor social: 15 años de Conversaciones sobre inmigración en Braval. Barcelona: Fundación Raval Solidari.

Maurer, T. J., & Chapman, E. F. (2017). Relationship of Proactive Personality with Life Satisfaction during Late Career and Early Retirement. *Journal of Career Development*, 1-16. https://doi.org/10.1177/08948453176973

Moore, J. C., & Shelton, K. (2014). The Sloan Consortium pillars and quality scorecard. En K. Shattuck (Ed.), *Assuring quality in online education: Practices and processes at the teaching, resource, and program levels* (pp. 40-49). Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.

Otoshi, J., & Heffernan, N. (2011). An analysis of a hypothesized model of EFL students' motivation based on self-determination theory. *The Asian EFL Journal Quarterly*, *13*(3), 66-86.

Pablo-Lerchundi, I., Núñez-del-Río, M.-C., & González-Tirados, R. M. (2014). Career choice in engin students: its relationship with motiv., satisf. and the dev. of profes. plan. [Elección de carrera en estudiantes de ingeniería: ¿cómo se relaciona con su motivación, su satisfacción y el desarrollo de sus proyectos profesionales?]. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, *31*(1), 268-279. https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.159161

Pailin, K. (2017). Japanese learning motivation of major and non-major students. *International Journal of Management and Applied Science*, *3*(10), 78-82.

Pérez M., J., Ramos V., A. & Talavera C., R. (2016). Análisis del abandono, del proceso de elección y del cambio de carrera en estudiantes universitarios. *Congresos CLABES*. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/881

Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. México D. F.: Mac Graw-Hill.

Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667220

Sakuragi, T. (2006). The relationship between attitudes towards language study and cross-cultural attitudes. *International Journal of Intercultural Relations*, *30*, 19- 31.

Sánchez F., S. (2011). Towards an intercultural understanding from the Culture of Peace. An educational perspective. *Dedica. Revista de Educaçao e Humanidades*, *1*, 117–36.

Seven, M. A. (2020). Motivation in language learning and teaching. *African Educational Research Journal*, *8*(2), 62-71. https://doi.org/10.30918/AERJ.8S2.20.033

Takala, P. (2015). Students' choice of language and initial motivation for studying Japanese at the University of Jyväskylä Language Centre. En J. Jalkanen, E. Jokinen, y P. Taalas (Eds.), *Voices of pedagogical development - Expanding, enhancing and exploring higher education language learning* (pp. 337-358). Dublin: Research-publishing.net. http://doi.org/10.14705/rpnet.2015.000298

The Japan Foundation [国際交流基金] (2019). *Annual Report*. Recuperado de: https://www.jpf.go.jp/e/about/result/ar/2019/pdf/dl/ar2019e.pdf

Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College student retention: Research, Theory & Practice*, *19*(3), 254-269. https://doi.org/10.1177/1521025115621917

Torrents D., & Fachelli, S. (2015). El efecto del origen social con el paso del tiempo: la inserción laboral de los graduados universitarios españoles durante la democracia. *Revista Complutense de Educación*, *26*(2), 331-349. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43070

Torres-Minoldo, M., & Andrada, M. (2013). Herencia social y logros educativos en Argentina ¿Meritocracia o herencia social?. *Revista Complutense de Educación*, *24*(2), 421-442.

Tsang, S. Y. (2018). Learning Japanese as a Foreign Language in the Context of an American University: A Qualitative and Process-Oriented Study on De/Motivation at the Learning Situation Level. *Foreign Language Annals*, *45*(1), 130-163 https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2012.01167.x

Vázquez-Alonso, A., & Manassero-Mas, M. A. (2015). La elección de estudios superiores científico-técnicos: análisis de algunos factores determinantes en seis países. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 12*(2), 264-277. http://hdl.handle.net/10498/17251http://reuredc.uca.es

Weerasinghe, I., & Dedunu, H. (2017). University staff, image and students' satisfaction in selected state universities in Sri Lanka. *Wayamba Journal of Management*, *2*(4), 1-8.

Wong, W. H., & Chapman, E. (2022). Student satisfaction and interaction in higher education. *High Educ*. https://doi.org/10.1007/s10734-022-00874-0

Xun, Q. (2018). 中国における日本語専攻学習者の専 攻の振り分けによる動機減退要因の比較 [Japanese Language Learners in China: A comparison of demotivation factors between students who voluntarily choose Japanese language and those who study through major transfers]. *日本語教育* [Journal of Japanese language teaching], *169*, 46-61.

Yamashita, Y. (2020). What Makes Difficult to Keep Learning Japanese? Demotivational Factors Affecting on Indonesian University Students. *JAPANEDU: Jurnal Pendidikan dan Pengajaran Bahasa Jepang, 5*(1), 1-8.

ENSEÑANZA DEL EMPRENDIMIENTO EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA REVISIÓN BIBLIOMÉTRICA

SANDRA MILENA CHICAS SIERRA
Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano

1. INTRODUCCIÓN

El último informe del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2021) presenta un contexto en donde, como consecuencia de la pandemia del Covid-19, el mundo ha tenido que adaptarse a nuevos escenarios y adoptar cualidades como la resiliencia y el emprendimiento. En consecuencia, el significado de la educación para el emprendimiento y el desarrollo de competencias empresariales ha ido abarcando un mayor espacio en las diferentes disciplinas profesionales (Shahid y Alarifi, 2021). Sumado a esto, la idea de la cuarta revolución industrial o la Revolución 4.0 obliga a un repensar de la educación emprendedora dirigida a formar profesionales capaces de cumplir con las nuevas demandas en materia de tecnología e innovación.

Es ahí donde, la enseñanza del emprendimiento requiere un ajuste, no solo a nivel de programas y currículos, sino también en términos de metodologías, que garanticen el aprendizaje de las habilidades para enfrentar los cambios que trae esta revolución (Din et al., 2020). El emprendimiento ha sido utilizado como una herramienta para que los países desarrollados luchen contra la recesión económica (Yildirim et al., 2019). De ahí que, la educación emprendedora juegue un papel fundamental en la preparación de los ciudadanos para enfrentar los retos de la globalización y la transformación tecnológica, especialmente en países emergentes (Mei et al., 2020).

Este documento se enfoca en revisar el estado del arte de la enseñanza del emprendimiento en las Instituciones de Educación Superior (IES), para determinar si la aproximación académica que se ha venido dando en los últimos años, a través de las publicaciones científicas, alrededor del tema aquí abordado, registran o no una renovación en la forma como se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, a nivel de las instituciones de educación superior. Para ello se propone: 1) Identificar los principales enfoques conceptuales tenidos en cuenta para el estudio de la enseñanza del emprendimiento en la educación superior. 2) Determinar las áreas de conocimiento que más han publicado sobre el tema. 3) Señalar las metodologías de investigación más utilizadas en las publicaciones sobre emprendimiento en la educación superior. Y 4) Describir las metodologías de enseñanza de emprendimiento que más se proponen en las investigaciones

El documento es pertinente porque, por un lado, destaca la aproximación conceptual del emprendimiento y presenta la literatura relevante sobre el rol de la IES en la enseñanza de la educación emprendedora; y, por el otro, revisa las diferentes metodologías de enseñanza propuestas para la educación emprendedora y realiza aportes hacia futuras investigaciones.

1.1. EMPRENDIMIENTO Y EDUCACIÓN SUPERIOR

En la literatura existen distintas definiciones del concepto de emprendimiento. Autores como Arias y Pérez (2014) lo identifican como una manera de pensar, razonar y actuar encaminada al aprovechamiento de oportunidades para la creación de valor económico para las empresas y la sociedad; en la misma línea, autores como Gutiérrez-Olvera (2015) lo definen como un término que alude a aquellas personas que están dispuestas a alcanzar nuevos retos y avanzar mucho más allá de lo que han conseguido. Ribero-Soriano (2019), afirma que el emprendimiento es “un motor poderoso que impulsa la creación de empleo y estimula el crecimiento económico y el desarrollo” (p.3), mientras que Ubogu (2020) explica que el emprendimiento está asociado con la búsqueda y creación de oportunidades de negocios, en donde se producen bienes o servicios a clientes, y que generarán beneficios y retorno a las empresas

(Wathanakom, Khlaisang y Songkram, 2020). En consecuencia, se han venido creando y promoviendo políticas orientadas al emprendimiento y la innovación desde las Instituciones de Educación Superior (IES), y la promoción que estas pueden ejercer en la diseminación de la cultura del emprendimiento en sus estudiantes, desde la adquisición de conocimientos, habilidades y práctica en su aprendizaje formal, por medio del currículo académico (Zainal, Jabor, y Abdullahi, 2020). De ahí que Boldureanu G, et al. (2020) y Boh De-Haan, y Strom (2016) destaquen el creciente interés en desarrollar programas académicos orientados al fomento de ideas emprendedoras; así como el fomento del rol de este tipo de instituciones en el desarrollo de habilidades y las actitudes emprendedoras, a nivel social.

Existe una conexión significativa entre la educación superior y el emprendimiento, razón por la cual las instituciones de educación superior (IES) están invirtiendo y promoviendo, cada vez más, en nuevas tecnologías, nuevas empresas (start ups) y empresas derivadas (spin-offs), como bien lo apuntan Sułkowski y Patora-Wysocka (2020). Bajo este escenario, la promoción de la educación emprendedora desde las IES trae consigo un cambio de perspectiva pedagógica, en donde se buscan metodologías especializadas, con un fuerte enfoque hacia lo económico y social, que faciliten el desarrollo de habilidades y competencias emprendedoras en los estudiantes (Colther et al. 2020). Por lo que, la creación de un ambiente académico, interactivo, vivencial y didáctico, resulta ser un elemento fundamental para el desarrollo de lo antes expuesto (Blankesteijn et al. 2020). El reto que esto conlleva es la necesidad de incorporar metodologías orientadas al emprendimiento, desde los diferentes modelos de enseñanza-aprendizaje aplicados a nivel de la educación superior (Jenssen y Haara, 2019), centrados (fundamentalmente) alrededor de tres enfoques en la enseñanza del emprendimiento desde la educación superior: 1) El enfoque tradicional de enseñanza del emprendimiento, centrado en la aplicación de metodologías como el modelo Canvas o los planes de negocio (Ferreira-Herrera, 201). 2) El enfoque orientado hacia el diseño de los programas de formación en emprendimiento de forma transversal, destinado a su aprendizaje de forma interdisciplinar (Contreras-Velásquez, et al. 2017). Y 3) El

enfoque tecnológico, propuesto por autores como Portuguez-Castro y Gómez-Zermeño (2020), centrado en la incorporación de recursos tecnológicos orientados al aprendizaje de habilidades emprendedoras desde los programas académicos.

1.2. LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN EMPRENDORA EN LAS IES

La innovación es un elemento clave dentro del proceso de emprendimiento, a través del aprendizaje basado en la experiencia, la creatividad y el pensamiento crítico, así como actividades con simuladores (Miroshnikova, 2020). De ahí que las instituciones de educación superior la incluyan como parte de sus nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje y como herramienta de desarrollo de competencias en los estudiantes.

Existen diferentes tipos de metodologías de enseñanza para impulsar el emprendimiento, que dependen del nivel y tipo de enseñanza que tenga la institución educativa (Fejes et al. 2019). Por ello, es importante diseñar estrategias didácticas y metodologías, que incluyan actividades académicas que vayan en concordancia con los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes (Morales-Salas y Pereida-Alfaro, 2017).

Diferentes autores plantean diversas metodologías de enseñanza orientadas al emprendimiento como se puede apreciar en la figura 1:

El Lean entrepreneurship, por ejemplo, rompe con el esquema tradicional de enseñanza docente-estudiante, ya que, como explican Touron y Martín (2017) "es un enfoque pedagógico y metodológico que lleva a personalizar el aprendizaje de cada estudiante" (p.189).

Bajo lo hasta ahora expuesto, las instituciones de educación superior juegan un rol preponderante en el diseño y aplicación de las diferentes metodologías, que sirvan para aumentar, en los estudiantes, el deseo de desarrollar ideas de negocios y que, no solo, disminuya los índices de desempleo existentes a nivel social (Mavlutova et al. 2020). Un escenario, que exige que los docentes encargados en estas labores deban tener competencias alrededor del tema aquí abordado. Ello, con el fin de impulsar actividades académicas que ayuden a la transformación de

las ideas de educación emprendedora en prácticas de enseñanza (Joensuu-Salo et al. 2020).

Figura 1: Metodologías propuestas para enseñanza del emprendimiento

Fuente: Elaboración propia

2. OBJETIVOS

2.1. GENERAL

– Determinar si la aproximación académica que se ha venido dando en los últimos años, a través de las publicaciones científicas registran o no una renovación en la forma como se llevan a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje, a nivel de las instituciones de educación superior.

2.2. ESPECÍFICOS

- Identificar los principales enfoques conceptuales tenidos en cuenta para el estudio de la enseñanza del emprendimiento en la educación superior
- Determinar las áreas de conocimiento que más han publicado sobre el tema
- Señalar las metodologías de investigación más utilizadas en las publicaciones sobre emprendimiento en la educación superior
- Describir las metodologías de enseñanza de emprendimiento que más se proponen en las investigaciones

3. METODOLOGÍA

El artículo parte de un enfoque de investigación mixto, en el que se llevó a cabo un análisis de contenido de los documentos extraídos en los principales sistemas de indexación (WOS y Scopus), de los últimos 6 años (2016-2022), así como de Science Direct, Scielo y Redalyc. La selección de WoS y Scopus se hizo teniendo en cuenta lo expuesto por autores como Jiménez-Noblejas y Perianes-Rodríguez, (2014), en cuanto a que son las bases de datos más reconocidas a nivel académico-internacional. El proceso de recopilación de los documentos analizados se realizó por medio de la aplicación de palabras clave y operadores

boleanos como Entrepreneurship AND Higher AND Education, Entrepreneurship AND Methodologies, Entreprenuesrship AND Learning. Esto arrojó un total de 652 artículos alrededor del tema del emprendimiento y su enseñanza, a nivel de educación superior. Cada uno de los documentos recabados fueron revisados, siguiendo los criterios mostrados en la tabla 1, con el fin de confirmar la adecuación de cada uno de ellos al tema propuesto en este trabajo.

TABLA 1. *Criterios de inclusión para la selección de la población de estudio*

Criterios de inclusión	**Criterios de exclusión**
El tema principal del documento fuera el estudio de la enseñanza del emprendimiento en educación superior.	El tema principal no estuviese relacionado con el estudio de la enseñanza del emprendimiento en educación superior.
Documentos que mencionan metodologías de enseñanza del emprendimiento	Documentos que no mencionen metodologías de enseñanza del emprendimiento
Documentos publicados en los últimos 6 años (2015-2020)	Documentos publicados antes del 2015.
Documentos con Open Access para facilitar su descarga y análisis.	Documentos que no fueran Open Access.
Documentos indexados en WOS o Scopus	Documentos que no estuvieran indexados en WOS o Scopus.
Que la estructura de los documentos estuviera compuesta como mínimo por Introducción, metodología, resultados y conclusiones.	Que los documentos no cumplieran con la estructura mínima de introducción, metodología, resultados y conclusiones.
Que los documentos o revistas estuvieran categorizadas en áreas del conocimiento asociadas a Education, Entrepreneurship, Innovation, Social Sciences.	Que las revistas estuvieran fuera del área de conocimiento consideradas como salud o agricultura.

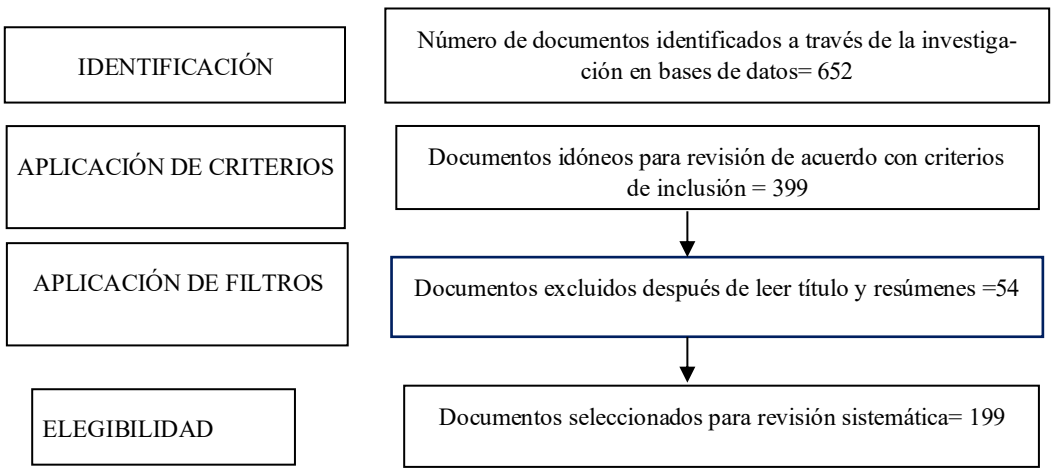
Fuente: Elaboración propia

La aplicación de los criterios antes mostrados (tabla 1), se hizo utilizando el método Prisma, como herramienta de revisión sistemática, empleado por autores como Urrútia y Bonfill (2010), o Moher et al. (2015), a partir de una serie de elementos y criterios empleados para la

identificación y filtrado final de los documentos tenidos en cuenta para el desarrollo del análisis sistemático planteado en este trabajo.

A partir de la figura 2 podemos ver cómo, del total de documentos académicos preidentificados (N=652), la muestra final de este trabajo estuvo conformado por un total de 199 documentos[5], cuyos títulos y resúmenes estaban relacionados con los criterios planteados a nivel del proyecto del que parte este trabajo.

FIGURA 2. *Diagrama de Flujo Prisma en 4 niveles*



Fuente: Elaboración propia

El estudio de los 199 documentos que integran la muestra tomó en consideración un conjunto de categorías (tabla 2), destinadas a identificar los principales enfoques conceptuales, las metodologías de enseñanza aplicadas alrededor de la temática propuesta, las áreas de conocimiento con mayores publicaciones al respecto y los enfoques metodológicos utilizados, así como las principales conclusiones y/o hallazgos.

[5] Para acceder a los artículos que hicieron parte del estudio, ingresar en: https://poligran-my.sharepoint.com/:x:/r/personal/smchicas_poligran_edu_co/_layouts/15/Doc

TABLA 2. *Mapa conceptual con las categorías de análisis cualitativo de la información de los documentos*

Concepto Analizado	Categoría	Indicador
1. Tipos de enfoques conceptuales	Enfoque transversal	Lean Entrepreneurship
		Mentoría
		Venture Creation
		Start-up
		Product Development
		Woman Entrepreneurship
		Ecosistemas emprendedores
	Enfoque Tradicional	Planes de Negocio
		Modelo Canvas
	Enfoque tecnológico	Innovación
		Plataformas digitales
2. Tipos de MEE	Fomento de las habilidades emprendedoras de los estudiantes	Simulación empresarial
		Flipped Classroom
		Aprendizaje Basado en Proyectos
		Casos de estudio
	Elementos que promueven el emprendimiento	Redes Sociales
		Televisión
		Incubadoras
3. Áreas de Conocimiento	Ciencias Administrativas	Administración de empresas
	Ingeniería	Ingeniería
	Ciencias Sociales	Educación
		Psicología
4. Metodologías de la Investigación	Cuantitativa	Encuesta
		Cuestionario
		Análisis Descriptivo
	Cualitativa	Análisis Bibliográfico
		Entrevista
		Estudio de caso
		Exploratoria
		Grupo Focal
		Observación
	Mixta	Cuasiexperimental Mixto

Fuente: Elaboración propia

Nota: Se usa MEE para referirse a Metodologías Educativas Emprendedoras

El estudio fue hecho a través del software MAXQDA, empleado para el análisis de las categorías expuestas en la tabla 2. También, se llevó a cabo un análisis bibliométrico de estos documentos, para identificar: el idioma, el tipo de documento y los cuartiles de las revistas en que fueron publicados, además del año de publicación y las instituciones que lideran las publicaciones.

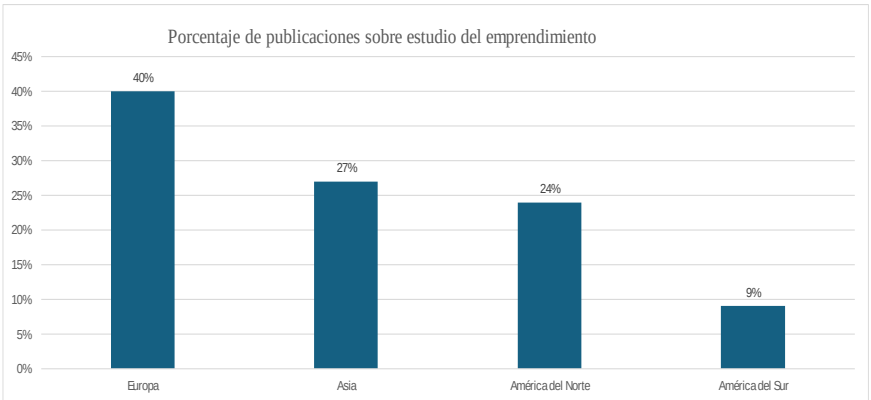
4. RESULTADOS

Los datos asociados a los 199 documentos analizados muestran que la producción científica asociada al tema abordado en este trabajo se caracteriza por:

- Un alto predominio del inglés (96.4%) sobre otros idiomas (español=2%, ruso=1% y portugués=0,5%).
- Un mayor abordaje del tema propuesto a través de artículos publicados en revistas académicas (78.4%) y publicaciones asociadas a eventos académicos (15,6%), en comparación con otros tipos de formatos (capítulos de libro y repositorios con 2.5% y libros con 0.5%).
- El total de documentos asociados al tema analizado (155 de 199 documentos que integran la muestra), publicados en revistas académicas, muestra un escenario académico de divulgación científica donde la temática estaría contando con una mayor visibilidad en revistas ubicadas en los cuartiles algo más bajos de factor de impacto (Q3 y Q4).
- Se aprecia un aumento del interés en el abordaje del tema propuesto, si se tiene en cuenta el número de documentos analizados por cada uno de los años tenidos en consideración para el desarrollo de este estudio (2016-2022). Sobre todo, desde el año 2018 en el que se concentró el 18,6% del total de documentos que integraban la muestra, y en los años sucesivos, se observa un incremento interanual de +5,5 puntos y +9,1 puntos, respectivamente.

El mayor interés en el estudio del tema abordado en las IES radicadas principalmente en Europa, en la que España cumple un papel de liderazgo claro, al concentrarse en las entidades de dicho país la mayoría de los documentos analizados (6 de cada 10 documentos analizados, fueron publicados por autores afiliados a instituciones españolas). El resto de las publicaciones analizadas se encuentran asociadas a autores cuya afiliación institucional se encuentran en países de Asia América del Norte y América del Sur, como se aprecia en el gráfico 1:

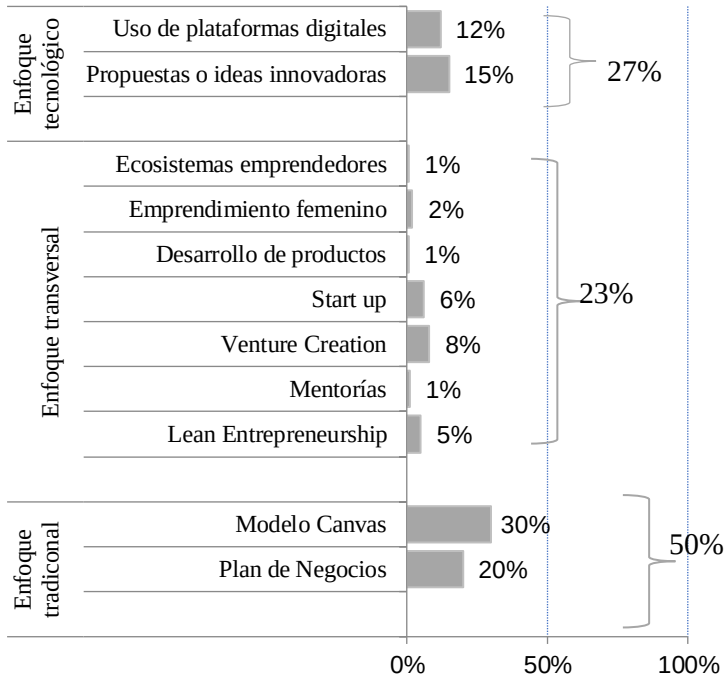
GRÁFICO 1: *Porcentaje de publicaciones sobre estudio del emprendimiento*



Fuente: Elaboración propia

A partir de gráfico 2 se aprecia como, desde el punto de vista conceptual, la mayoría de los documentos analizados consideran que el estudio de la enseñanza del emprendimiento se ha venido abordando desde tres enfoques: el tradicional, el transversal y el tecnológico; siendo el primero, el que predomina por la forma en como se ha llevado a cabo la aproximación al tema propuesto.

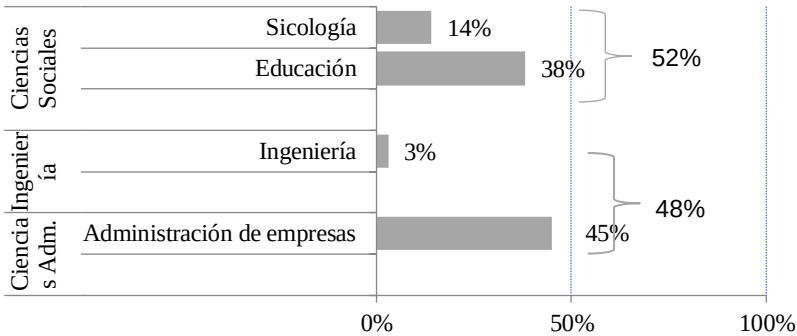
GRÁFICO 2: *Enfoques conceptuales del estudio de la enseñanza del emprendimiento en los documentos analizados*



Fuente: Elaboración propia

El gráfico 3 permite ver cómo la enseñanza del emprendimiento se ha venido abordando, en el ámbito académico, desde diversos campos del saber cómo las ciencias administrativas, las ciencias sociales y las ingenierías; aunque en el conjunto, las ciencias sociales alcanzan más de la mitad de la producción de documentos (52%).

GRÁFICO 3: *Áreas del conocimiento del contexto de los documentos analizados*



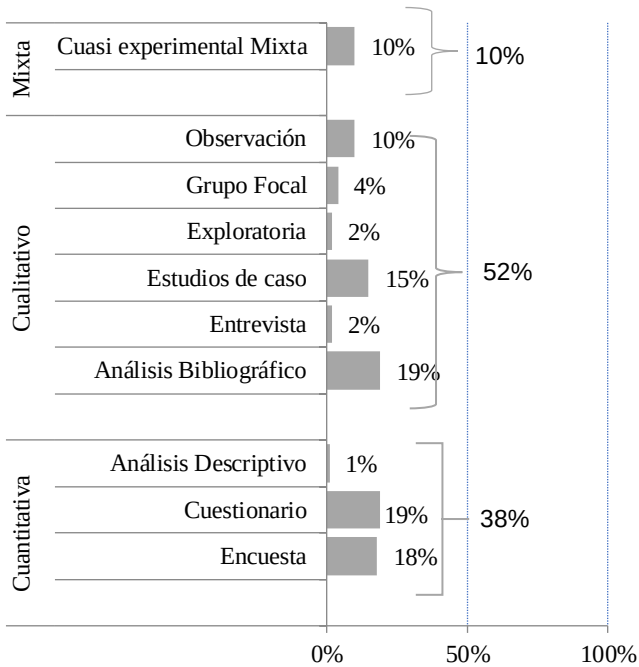
Fuente: Elaboración propia

El gráfico 4 nos muestra cómo predomina la metodología cualitativa (52%), especialmente el análisis bibliográfico (19%), el estudio de caso (15%) y la observación (10%). Para el caso de la metodología cuantitativa (que en su conjunto alcanza el 38%), los autores de los documentos analizados prefirieron hacer uso de los cuestionarios (19%) y las encuestas (18%), y muy poco del análisis descriptivo. Este último, apenas alcanza el 1% de las metodologías empleadas en la muestra de documentos analizados; mientras que la metodología mixta o cuasi experimental mixta ha sido la menos utilizada (10%).

Los datos presentados hasta ahora nos muestran un escenario en el que las investigaciones expuestas en los documentos estudiados se han centrado en el uso de metodologías cualitativas, especialmente en el análisis de literatura y el estudio de caso, lo que brinda una mayor comprensión de los escritos y la divulgación de resultados encontrados a partir de los casos aplicados en diferentes centros educativos.

A partir del gráfico 5, se puede apreciar que las metodologías tratadas en los documentos analizados, para la enseñanza del emprendimiento a nivel de educación superior, han venido promocionando, de una forma relativamente equilibrada, tanto el fomento de las habilidades emprendedoras de los estudiantes, así como el uso intensivo de herramientas destinadas a la enseñanza del emprendimiento en la educación superior. Pese a lo antes expuesto, se aprecia, en ambos casos, que existen tipos de herramientas (53%), y metodologías de enseñanza (47%) predominantes en cada caso.

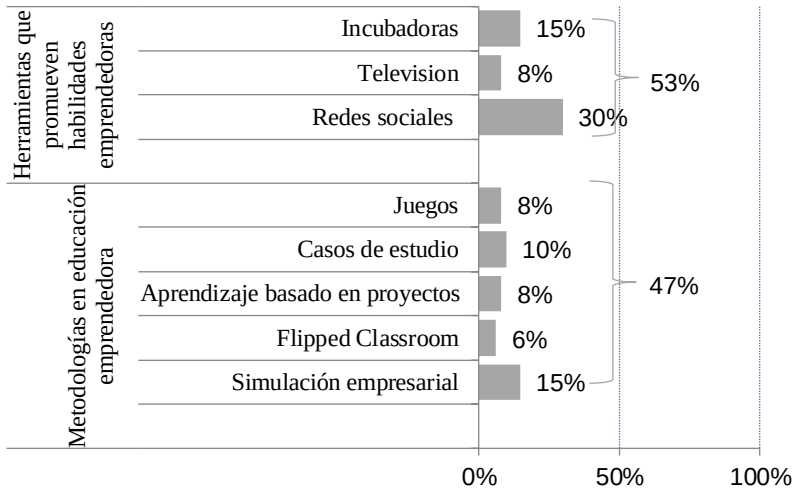
GRÁFICO 4: *Metodologías de la investigación aplicadas en los documentos analizados*



Fuente: Elaboración propia

En lo que se refiere al uso de herramientas destinadas a la promoción de la innovación, un mayor número de trabajos abordan la enseñanza del emprendimiento a través del uso de las redes sociales (30%) dejando de lado las incubadoras y la televisión con una presencia del 15% y el 8% respectivamente; mientras que en lo que se refiere a las metodologías utilizadas para fomentar las habilidades emprendedoras de los estudiantes se pueden destacar la aplicación de casos de estudio (10%) y la simulación empresarial, siendo esta última, la metodología que mayor atención ha tenido a nivel académico alcanzando el 15%, para los fines antes comentados, y a nivel de educación superior. El resto de los porcentajes se distribuye en igual medida entre los juegos y el Aprendizaje Basado en Proyectos (8%) y, en menor medida, en la *Flipped Classroom* o clase invertida planteada tan solo en el 6% de documentos analizados como una metodología apta para la enseñanza del emprendimiento.

GRÁFICO 5: *Metodologías y herramientas para la enseñanza del emprendimiento en la educación superior*



Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Luego de analizar el conjunto de documentos acotados, tanto en cantidad como en un marco temporal específico, los datos reflejan un debate académico alrededor de la enseñanza del emprendimiento que ha venido en aumento en los últimos años, especialmente en relación con la producción académica asociada a la enseñanza del emprendimiento desde las instituciones de educación superior. Sin embargo, existe aún una ausencia en la diversidad lingüística, que permita acceder al conocimiento publicado en las revistas, a menos que se sepa inglés. Este contexto pudiese marcar un horizonte futuro del tema aquí analizado, en términos de un aumento del interés de publicaciones hechas en revistas y material editorial indexado en WoS y Scopus, en un idioma diferente al inglés, que pudiera incluir a IES de América Latina. Es decir, es un tema que más allá del creciente interés que ha venido teniendo en los últimos años, presenta una serie de limitaciones editoriales, lingüísticas y geográficas que han marcado su desarrollo, al menos en los

últimos cinco años y desde las revistas indexadas en WoS y Scopus analizadas en este trabajo.

El escenario descrito hasta ahora pudiese verse impactado, favorablemente, si tenemos en consideración lo señalado por el informe del BID o Banco Interamericano de Desarrollo (2021), en materia del necesario giro que ha traído consigo la pandemia del Covid-19, en la promoción de entornos educativos, orientados a la enseñanza del emprendimiento. Sobre todo, si lo que se intenta es buscar nuevos escenarios que permitan atender los retos socioeconómicos derivados de la postpandemia, especialmente a nivel de la población productiva más joven, quienes requieren adquirir competencias orientadas a pensar, razonar y actuar, en los términos expuestos por Arias y Pérez (2014).

Es bajo este contexto que, se reafirmaría que el uso de herramientas como incubadoras, redes sociales y televisión incentivan las habilidades emprendedoras, y la implementación de metodologías como juegos, casos de estudio, simuladores y aprendizaje basado en proyectos toman cada vez más relevancia dentro de la educación emprendedora, teniendo en cuenta que la enseñanza del emprendimiento se ha venido estudiando desde las ciencias sociales y desde la perspectiva de enfoques metodológicos cualitativos.

6. CONCLUSIONES

Los datos mostrados en este artículo permiten ver un contexto editorial, asociado con análisis bibliométrico de la enseñanza del emprendimiento en la educación superior, donde se aprecia la existencia de tres tendencias o aproximaciones conceptuales en torno a la enseñanza del emprendimiento. Por un lado, se encuentra el enfoque tradicional, que propone el uso del modelo de Canvas y planes de negocio; por otro lado se encuentra el enfoque transversal que plantea la enseñanza del emprendimiento desde diferentes áreas de estudio, involucrando diferentes programas académicos. Y, finalmente, el enfoque tecnológico que propone el uso y aplicación de herramientas y metodologías tecnológicas dentro del aula de clase, para la enseñanza del emprendimiento. De estas, la perspectiva tradicional, representada por autores como Ferreira-

Herrera (2015), es la que se ubica como la predominante dentro del debate académico.

No obstante, este último enfoque va en concordancia con los nuevos avances que se han presentado a nivel mundial en materia de tecnología de la información y las comunicaciones, brindando una oportunidad, cada vez mayor, de promover la enseñanza del emprendimiento y la innovación en una población joven que está familiarizada con estas nuevas herramientas digitales, como bien apuntan Portuguez-Castro y Gómez-Zermeño (2020). Especialmente, si lo que se desea es integrar los avances tecnológicos en la enseñanza del emprendimiento, y el uso del conocimiento adquirido a favor del desarrollo de las comunidades y no solo desde el punto de vista económico (Jenssen y Haara, 2019).

Ello, plantea un reto socioeducativo para la sociedad contemporánea, en los términos expuestos por el BID (2021) y otros autores ya referidos hasta ahora en este apartado; esto lleva a plantear la necesidad de avanzar en el debate de la enseñanza del tema propuesto, bajo el resto de los enfoques antes mencionados, para profundizar en su conceptualización.

Se observa una necesidad de mayor investigación en materia de tipos de metodologías de enseñanza que, no solo contemplen modelos educativos convencionales, como elaboración de planes de negocios y modelo Canvas, sino mediados (total o parcialmente) por la tecnología. Por ejemplo, Sun et al, (2016); Lo y Hew, (2017) y Pal'ová et al., (2020) proponen metodologías como *Lean Entrepreneurship, Project Based learning* o el Flipped Classroom que pudiesen servir de base metodológica para la innovación y alcance final de lo que se busca al enseñar el emprendimiento, a nivel de la educación superior. Asimismo, Bjorvatn et al. (2020), Vásquez-Moreno (2015) y Pano y Gjika (2020), presentan metodologías que incluyen las incubadoras, mentorías, la televisión y las redes sociales, que deberían convertirse en herramientas primordiales a la hora de fomentar el desarrollo de la innovación en el ámbito educativo, aprovechando su presencia y difusión en el cotidiano de la mayoría de las personas, así como su fuerte relación con las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Algo relevante dentro del debate académico asociado a este tema, tiene que ver con las publicaciones analizadas en el período acotado en este

estudio (2016-2022), ya que las publicaciones están dadas en su mayoría, en países de Europa.

Más allá del predominio de perspectivas tradicionales de abordaje de la enseñanza del emprendimiento observada, los datos también marcan un escenario principalmente centrado en dos áreas de conocimiento (Administración de empresas y educación), que estarían liderando el escenario de debate académico del tema aquí estudiado. Escenario que demuestra la necesidad de favorecer nuevos mecanismos de ingreso a estudios de otras áreas de conocimiento que aporten, desde el punto de vista interdisciplinar, como desde la psicología, la ingeniería y otras áreas afines, elementos de debate que ayuden a la comprensión y avances de este tema bajo un contexto académico más amplio, en términos de aproximación disciplinar asociada.

De esta manera, se estaría abordando la enseñanza del emprendimiento desde un enfoque transversal, ya que la aplicación de la perspectiva tradicional se estaría presentando desde el punto de vista educativo o desde el punto de vista netamente empresarial, con un bajo nivel de participación de áreas de conocimiento que involucran el uso de las tecnologías y metodologías innovadoras, que sirvan de puente para la enseñanza del emprendimiento desde la perspectiva tecnológica.

El condicionamiento que pudiese generar la pandemia del Covid-19 en la búsqueda de nuevos modelos educativos, en el caso de la educación superior y en la promoción de la enseñanza del emprendimiento, con una fuerte empleabilidad de los avances tecnológicos, permitiría dar continuidad al crecimiento de la producción académica en el último tercio del período aquí estudiado. Pese a las limitaciones inherentes a este estudio, la realidad general mostrada, llevaría a marcar una frontera de conocimiento, en donde el debate académico se encontraría en un estado inicial que, más allá de esperar que siga su evolución creciente (en cantidad y diversidad de enfoques conceptuales y metodológicos), exige la promoción de nuevos estudios como el aquí planteado. De ahí que se proponga realizar estudios en países de América del sur para identificar cómo se ha desarrollado la enseñanza del emprendimiento y el uso de metodologías innovadoras en las IES de la región.

7. REFERENCIAS

Alias, Cyrill., Goudz, Alexander., Jawale, Mandar, y Noche, Bernd, (20-22, mayo, 2015). Generating a business model canvas for Future-Internet-based logistics control towers, IEEE 4th International Conference on Advanced Logistics and Transport (ICALT), Valenciennes, Francia

Arias, Martha., y Pérez, Romeo. (2014). Emprendimiento: Cómo comenzar una empresa con éxito. FACE Facultad Ciencias Económicas y Empresariales, 14, 175-183. Recuperado de: https://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/FACE/article/view/1672

Banco Interamericano de Desarrollo. (2021). Resiliencia y Reinvención de los emprendedores latinoamericanos en el contexto del impacto provocado por la pandemia. Recuperado de: https://publications.iadb.org/.

Bjorvatn, Kjetil., Cappelen, Alexander W., Sekei, Linda Helgesson., Sørensen, Erik Ø., y Tungodden, Bertil. (2020). Teaching Through Television: Experimental Evidence on Entrepreneurship Education in Tanzania. Management Science 66 (2), 2308–2325. DOI:10.1287/mnsc.2019.3321

Blankesteijn, M Marlous, Bossink, Bart, y Sijde, Peter van der (2020). Science-based entrepreneurship education as a means for university-industry technology transfer. International Entrepreneurship and Management Journal, 17, 779-808. DOI:10.1007/s11365-019-00623-3

Boh, Wai. Fong, De-Haan, Uzi, y Strom, Robert, (2016). University technology transfer through entrepreneurship: Faculty and students in spinoffs. The Journal of Technology Transfer, 41(4), 661–669. DOI:10.2139/ssrn.2125203

Boldureanu, Gabriela, Ionescu, Alina Mariuca, Bercu, Ana-Maria, Bedrule-Grigoruta, Maria Victoria, y Boldureanu, Daniel. (2020). Entrepreneurship Education through Successful Entrepreneurial Models in Higher Education Institutions. Sustainability 2020, (12), 1-33. https://doi.org/10.3390/su12031267

Colther, Critian M, Fecci, Ester, Cayun, Gloria, Rojas-Mora, Julio (2020). Enseñanza de la cultura emprendedora en la universidad: El caso de la Universidad Austral de Chile. Formación Universitaria, 13(4), 129-138. DOI:10.4067/S0718-50062020000400129

Contreras-Velásquez, Julio C, Wilches-Duran, Sandra Y, Graterol-Rivas, Modesto E., y Bautista-Sandoval, Maria J (2017). Educación Superior y la Formación en Emprendimiento Interdisciplinario: Un Caso de Estudio. Formación Universitaria,10 (3), 11-20. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000300003

Din, Wardah Mustafa, Wahi, Wahiza, Wan Zaki, Wan Mimi Diyana, y Hassan, Rosilab (2020). Entrepreneurship Education: Impact on Knowledge and Skills on University Students in Malaysia. Universal Journal of Educational Research 8 (9), 4294-4302. DOI: 10.13189/ujer.2020.080956

Fejes, Andres, Nylund, Mattias, y Wallin, Jessica. (2019).How do teachers interpret and transform entrepreneurship education? Journal of Curriculum Studies, 51(4), 554-566. DOI:10.1080/00220272.2018.1488998

Ferreira-Herrera, Diana Carolina (2015). El modelo Canvas en la formulación de proyectos. Cooperativismo y Desarrollo, 23 (107), 69-80. https://doi.org/10.16925/co.v23i107.1252

Gutiérrez-Olvera, Sandra (2015). Emprendimiento en las empresas familiares. Revista Iberoamericana de Contaduría, Economía y Administración, 4,(7), 1-19. DOI: https://doi.org/10.23913/ricea.v4i7.119

H.E.Sendouwa, Recky, L.Lonto, Apeles, y J.R.Saroinsong, Sam (2019). Entrepreneurship Development Program in the Higher Education in Indonesia. International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE), 8, 1006-1010. DOI:10.35940/ijrte.b1022.0982s919

Hutasuhut, Saidun, Irwansyah, Irwansyah, Rahmadsyah, Agus, y Aditia, Reza (2020). Impact of business models Canvas learning on improving learning achievement and entrepreneurial intention. Cakrawala Pendidikan, 39 (1), 168-182. DOI:10.21831/cp.v39i1.28308

Jenssen, Eirik S., y Haara, Frode Olav (2019). Teaching for Entrepreneurial Learning. Universal Journal of Educational Research, 7(8), 1744-1755. DOI:10.13189/ujer.2019.070813

Jiménez-Noblejas, Cristina, y Perianes-Rodríguez, Antonio (2014). Recuperación y visualización de información en Web of Science y Scopus: una aproximación práctica. Investigación Bibliotecológica, 28(64), 15-31. DOI:10.1016/S0187-358X(14)70907-4

Joensuu-Salo, Sanna, Peltonen, K., Ha¨ma¨la¨inen, M., Oikkonen, E., y Raappana, A. (2020). Entrepreneurial teachers do make a difference – Or do they? Industry and Higher Education, 35(2), 1-11. DOI:10.1177/0950422220983236

OECD (2015), Entrepreneurship in Education: What, Why, When, How. Recuperado de: https://www.oecd.org

Lo, Chung Kwan, y Hew, Khe Foon (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: possible solutions and recommendations for future research. Research and Practice in Technology Enhanced Learning,12(4), 1-22. DOI:10.1186/s41039-016-0044-2

Mavlutova, Inese, Lesinskis, Kristaps, Liogys, Mindaugas, y Hermanis, Jānis. (2020). Innovative teaching techniques for entrepreneurship education in the era of digitalisation. WSEAS Transactions On Environment And Development, 16, 725-733. DOI:10.37394/232015.2020.16.75

Mei, Hong, Ching-Hung, Lee, y Xiang, Yuanyuan (2020). Entrepreneurship Education and Students Entrepreneurial Intention in Higher Education. Education Sciences, 10(9), 1-18. DOI:10.3390/educsci10090257

Miroshnikova, Tatyana (2020). Innovative technologies in education. E3S Web of Conferences 210, Vladivostok, Russia.

Moher, David, Liberati, Alessandro, Tetzlaff, Jennifer, Altman, Douglas G, (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. Plos Medicine 6(7), 1-6. DOI: 10.1371/journal.pmed.1000097

Moher, David, Shamseer, Larissa, Clarke, Mike, Ghersi, Davina, Liberati, Alessandro, Petticrew, Mark, Shekelle, Paul, Stewart, Lesley A, y Prisma- P Group (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. Systematic Reviews, 1-9. doi: 10.1136/bmj.g7647.

Morales-Salas, Rubí E., y Pereida-Alfaro, Marco A. (2017). Inclusión de estilos de aprendizaje como estrategia didáctica aplicada en un AVA. Campus Virtuales, 6(1), 67-75.

Paľová, Dana, Vejačka, Martin, y Kakalejčík, L Lukáš (2020). Project-Based Learning as a Tool of Enhancing of Entrepreneurial Attitude of Students. Advances in Science, Technology and Engineering Systems Journal 5(1), 346-354. DOI:10.25046/aj050144

Pano, Nikollaq, y Gjika, Ira. (2020). Fostering Students Entrepreneurship through Digital Platforms. Universal Journal of Educational Research 8 (7), 3179-3188. DOI:10.13189/ujer.2020.080747

Parra-González, M. E., Segura-Robles, A., y Gómez-Barajas, E. R. (2020). Assessing Gamified Experiences in Physical Education Teachers and Students. International Journal of Educational Research and Innovation, 1 (13), 166–176. https://doi.org/10.46661/ijeri.4595

Portuguez-Castro, May, y Gómez-Zermeño, Marcela G. (2020). Mentoría en curso de emprendimiento en línea. Sistematización de una experiencia en educación superior. Formación Universitaria, 13 (6), 267-282. DOI:10.4067/S0718-50062020000600267

Qin, Yueqi, Yan, Runyu, y Sun, Youxia (2020). The Application of Flipped Classroom combined with Locus of control analysis inLean Entrepreneurship education for college students. Frontiers in Psychology, 11, 1-11. DOI:10.3389/fpsyg.2020.01587

Ribero-Soriano, Domingo (2019). Small business and entrepreneurship: their role in economic and social development. Entrepreneurship & Regional Development, 29, 1-4. DOI:10.1080/08985626.2016.1255438

Rudhumbu, Norman, Plessis, Elize Du, y Maphosa, Cosmas (2020). Challenges and opportunities for women entrepreneurs in Botswana: revisiting the role of entrepreneurship education. Journal of International Education Emerald Publishing Limited, 13(2), 183-201. DOI:10.1108/JIEB-12-2019-0058

Samašonok, Kristina, Išoraitė, Margarita, y Žirnelė, Lina. (2020). Education of entrepreneurship by participation in a business simulation enterprise activities: conditions of effectiveness and opportunities for improvement. Entrepreneurship And Sustainability Issues, 7(4), 3122-3144. DOI: 10.9770/jesi.2020.7.4(36)

Shahid, Satar Mir., y Alarifi, Ghadah. (2021). Social entrepreneurship education: A conceptual framework and review. The International Journal of Management Education 19(3), 1-15. DOI:10.1016/j.ijme.2021.100533

Sułkowski, Łukasz, y Patora-Wysocka, Zofia (2020). International entrepreneurship of universities: Process-oriented and capabilities perspectives. Entrepreneurial Business and Economics Review, 8(3), 175-188. DOI:10.15678/EBER.2020.080310

Sun, Jerry Chih-Yuan, Wu, Yu-Ting, y Lee, Wei-I. (2016). The effect of the flipped classroom approach to OpenCourseWare instruction on students' self-regulation. British Journal of Education Technology 48,(3), 713-729. DOI:10.1111/bjet.12444

Todeschini, Roberto, y Baccini, Alberto (2016). Handbook of Bibliometric Indicators: Quantitative Tools for Studying and Evaluating Research. Weinheim, Alemania: Wiley Verlag GmbH & Co. KGaA. DOI:10.1002/9783527681969

Touron, Javier, y Martín, Deborah (2017). El enfoque flipped learning en estudios de magisterio: percepción de los alumnos. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia 20(2), 187-211. DOI:10.5944/ried.20.2.17704

Ubogu, Rowel (2020). Entrepreneurship Education: Challenges and Strategies towards Promoting Entrepreneurship in Higher Education in Nigeria. Academic Journal of Interdisciplinary Studies 9,(5), 125-137. DOI:10.36941/ajis-2020-0091

Urrútia, Gerard, y Bonfill, Xavier (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. Medicina Clínica 135 (11), 507-511. DOI: 10.1016/j.medcli.2010.01.015

Vásquez-Moreno, Juan Antonio (2015). El emprendimiento empresarial: La importancia de ser emprendedor. Vigo, España: CreateSpace Independent Publishing Platform.

Wathanakom, Narubodee, Khlaisang, Jintavee, y Songkram, Noawanit (2020). The study of the causal relationship between innovativeness and entrepreneurial intention among undergraduate students. Journal of Innovation and Entrepreneurship, 9(1), 1-13. DOI:10.1186/s13731-020-00125-5

Yildirim, Fatih, Trout, Inci Yilmazli, y Hartzell, Stephanie (2019). How Are Entrepreneurial Intentions Affected by Emotional Intelligence and Creativity? Periodica Polytechnica Social and Management Sciences 27(1), 59-65. DOI:10.3311/PPso.12619

Zainal, Hanim, Jabor, Khata, y Abdullahi, Idris Mohammed (2020). The Framework of the Implementation of Entrepreneurship Elements in Malaysian Polytechnic. Universal Journal of Educational Research, 8(9), 3970 – 39

CAPÍTULO 8

LA PARTICIPACIÓN EN COMPETICIONES NACIONALES DE DEBATE ACADÉMICO COMO EXPERIENCIA PARA LA MEJORA DE TORNEOS UNIVERSITARIOS

IGNACIO LASIERRA PINTO
Universidad San Jorge

CRISTINA ZURUTUZA-MUÑOZ
Universidad San Jorge

1. INTRODUCCIÓN

El debate supone, en los entornos de educación superior, una herramienta educativa de gran utilidad para los estudiantes. Habitualmente, se suele asociar el término "debate" con otros como los de "discusión" o "enfrentamiento de opiniones", pero lo cierto es que del debate va más allá de ser una mera confrontación de dos posturas diferentes entre sí. El debate académico es una práctica que exige gran destreza para la creación de argumentos y que supone uno de los actos cognitivos más complejos a los que se puede enfrentar un estudiante puesto que implica investigar problemas, organizar y analizar datos, sintetizar estos datos y evaluar la información obtenida respecto a la calidad de las conclusiones a las que pueda apuntar (Freeley y Steinberg, 2005).

Para rastrear la práctica del debate hay que retroceder miles de años. El debate es una actividad longeva que se remonta hasta las civilizaciones de la Edad Antigua. Las primeras prácticas de debate datan de hace 4000 años, en la antigua civilización egipcia (Kennedy 2007). Tal y como recoge Guzmán (2019), al igual que los egipcios, tanto la civilización persa, como la civilización china también practicaban discusiones orales en público varios siglos antes de nuestra era (Bermúdez y Lucena, 2019: 21). Igualmente, en la India, en torno al siglo II, se desarrollaron

certámenes orales y competiciones donde se utilizaban los resultados epistemológicos, lógicos y dialécticos a los que se había llegado a través de una exposición sistemática (Glasenapp, 1977: 84– 85).

No menos lejano en el tiempo se establece el origen del debate académico, el cual se remonta a 2400 años atrás. En concreto, hay que retroceder hasta la antigua Grecia, en la que el filósofo y sofista Protágoras de Abdera (481-411 a.C.) es considerado como el padre del debate académico (Combs y Bourne, 1994; Freeley y Steinberg, 2005; Huryn, 1986; Snider y Schnurer, 2002). Tanto en Grecia, como posteriormente en Roma, florecieron y abundaron diferentes escuelas de Retórica. En Grecia, los sofistas fueron los pioneros en generar técnicas argumentativas para usar en discursos públicos (en el ágora) y en producir contenidos sobre una misma cuestión, tanto a favor como en contra, sembrando las bases de lo que, actualmente, se considera como debate académico. En este aspecto, la tríada clásica Sócrates (469 a.C-399 a-C), Platón (427-347 a.C.) y Aristóteles (384-322 a.C.) llegaría a construir una filosofía de base dialógica, constituyendo así los primeros pilares del debate académico (Zeldin, 2015: 297, citado por Guzmán, 2019: 25).

Posteriormente, en Roma, Cicerón (106-43 a.C.), en su obra *De Oratoria*, elaboró una doctrina de la teoría retórica a partir de la práctica oratoria (Hernández-Guerrero y García-Tejera, 2009)[6]. Igualmente, durante la Edad Media, los debates o *disputatio* constituyeron una parte crucial de la enseñanza en las primeras universidades europeas, donde se enseñaba retórica y se organizaban torneos de razonamiento (Delgado, 2017: 115). A lo largo del siglo XIX, la práctica del debate académico se siguió difundiendo en universidades de prestigio como la Universidad de Cambridge o la Universidad de Oxford, que fundaron para la práctica del debate académico la *Cambridge Union Society* (1815) y la *Oxford Union Society* (1823), respectivamente (Pellicera, et al, 2022). Como se puede apreciar, el debate ha trascendido al tiempo, estando presente en diferentes culturas, civilizaciones y épocas, más

[6] En el año 46 a.C., Cicerón, en un retiro forzoso bajo la dictadura de César, escribe, entre otras, dos obras fundamentales sobre teoría retórica: el *Brutus* y el *Orator*, que junto con el *De oratore*, publicado nueve años antes, en el 55 a.C., constituyen la trilogía fundamental en la teoría ciceroniana de la elocuencia

allá de cuestiones sociales o educativas y permeando, durante el paso de los siglos, como "debate académico" en escuelas y universidades.

¿Qué es, por tanto, el debate académico? Si atendemos a algunas definiciones que delimiten este término, se observa que la realidad de la materia resulta más compleja que una mera discusión improvisada. Acudiendo a la definición que establecen Bonwell y Eison (1991) debate académico es todo lo que envuelve a que los estudiantes hagan cosas y piensen sobre las cosas. Es decir, bajo esta perspectiva se puede considerar que se trata de una disciplina holística que, en su propia esencia, recoge buena parte del desarrollo del pensamiento de cualquier estudiante que la practique. El debate es, por tanto, una actividad que, "no tiene por qué reducirse al simple combate o destrucción del contrincante, traducida en la victoria de uno sobre otro, sino que puede y debe ser, ante todo, constructivo" (Delgado (2017: 115). Como señala Rai (2011, citado en Delgado, 2017: 115), el debate académico es el "proceso de considerar múltiples puntos de vista y alcanzar un juicio".

De igual manera, siguiendo la definición de Baratas y Caballero, el debate académico también puede ser considerado como una "competición de la palabra", en la que dos equipos enfrentan sus posturas a favor o en contra de la pregunta planteada, ante la mirada de "un jurado imparcial que emite un juicio acerca de quién ha defendido su postura con mayor eficacia" (Baratas y Caballero, 2014: 1). Baratas y Caballero hablan del término "competición" para referirse a la práctica del debate, siendo este elemento un motor fundamental en la actual práctica del debate académico.

Por la propia idiosincrasia del debate académico, en el ámbito universitario, el debate suele desarrollarse desde una vertiente competitiva. Como señala Bellón (2020), en la mayoría de los casos, tanto en escuelas como en universidades, los únicos estudiantes que participan en los debates son los de debate competitivo. En palabras de Guzmán (2019: 31), se entiende por "debate de competición":

> Cualquier encuentro dialéctico, "por equipos sobre al menos un tema susceptible de defenderse bien a favor bien en contra con las mismas intervenciones por equipo, ante un jurado evaluador según unos criterios preestablecidos, y con un control de tiempo por intervención".

De esta manera, la práctica del debate de competición se suele circunscribir a diferentes torneos de competición que suelen organizarse en torno a ocho formatos diferentes: el formato "Oregon-Oxford", el formato "Lincoln-Douglas", el formato "Refutación", el formato "Karl-Popper", el formato "Foro Público", el formato "Escuela Media", el formato "TIF – Taller de Investigación Filosófica" y el formato "Debate Académico", que es el ocupa esta investigación (Guzmán, 2019: 31-33)

Este último formato, el debate académico es, en la actualidad, el formato más extendido en España y también el que goza de mayor popularidad. En palabras de Bermúdez y Lucena (2019: 26):

> Se trata de una modalidad única del sistema educativo español, que no existe, prácticamente, en ninguna otra parte del mundo. Concurren dos equipos. La pregunta de debate es conocida con al menos tres semanas de antelación y, en general, solo hay una pregunta durante el torneo. Es un modelo que se basa en la investigación y en la evidencia para desarrollar los argumentos. Se da bastante importancia a la forma, es decir, se valora no solo el contenido, sino también el cómo se expresa ese contenido, algo que en los otros modelos es mucho menos importante, motivo por el que quizás sea el más cortés de los descritos hasta ahora. Establece un modelo argumental concreto para desarrollar los argumentos, el sistema Afirmación, Razonamiento, Evidencia (ARE).

Este modelo binario de debate en español, como recoge Guzmán (2019: 34-35) es un modelo en el que el estudiante pone en práctica varias disciplinas. Puesto que exige investigación (profundización de temas), es funcional (cada parte del debate exige un rol para cada estudiante: introducción, refutación 1, refutación 2 y conclusión), es racional-empírico (bajo el sistema ARE), es dialéctico (enfrentamiento de líneas argumentales), es deportivo (bajo reglamentación, con jueces y con un vencedor por debate), es educativo (se produce aprendizaje antes, durante y después de cada debate) y también es cívico (contribuye a una ciudadanía ilustrada, respetuosa, plural y dialogante).

Igualmente, bajo este modelo de debate Académico, propio de la universidad española, es desde donde los alumnos, a su vez, pueden adquirir y desarrollar competencias trasversales o blandas, tales como la capacidad de trabajo en equipo, de articular un discurso en público, las habilidades comunicativas, la capacidad de escucha, el juicio crítico, o la capacidad de organización, entre otras (Zurutuza-Muñoz, 2020;

Lasierra y Zurutuza-Muñoz, 2022). Competencias trasversales que, más allá del ámbito del debate, están cada vez más demandadas en el ámbito laboral, tal y como señala La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD, 2019), pues son competencias requeridas en la realidad social y laboral actual (Espinoza y Gallegos, 2020: 51).

La investigación que se presenta aquí pretende mostrar cómo, a partir de la experiencia competitiva en un torneo nacional de debate académico, se ha podido aplicar todo lo aprendido bajo este escenario competitivo, en una liga interna universitaria de debate. Por tanto, se pretende demostrar cómo el hecho de que un grupo de estudiantes haya competido, por primera vez, en un torneo nacional de debate académico, ha permitido retroalimentar, mejorar y potenciar, tanto la organización como el desarrollo de un torneo interno universitario.

De forma específica, esta investigación se centra el proyecto de innovación docente llevado a cabo en la Universidad San Jorge denominado Liga de debate USJ, cuya actividad se puso en marcha en el año 2018-2019 y que, durante el curso 2023-2024 celebró su V edición. Esta actividad se puso en marcha en la Universidad San Jorge al comprobar que los egresados de multitud de titulaciones carecían de habilidad para cuestiones generales como hacer una presentación efectiva en público, defender un proyecto ante un tribunal o ser capaces de argumentar y contraargumentar de forma consistente y eficaz. Con este objetivo, la Liga de debate USJ ha celebrado ya cinco ediciones, comprobando que, gracias a su desarrollo y consolidación en la Universidad San Jorge, los alumnos participantes son capaces de mejorar sus habilidades comunicativas y de desarrollar, con eficacia, las diferentes competencias trasversales que se trabajan (Lasierra y Zurutuza-Muñoz, 2022).

La actividad, abierta a cualquier estudiante de cualquier titulación y curso de la Universidad San Jorge, ha contado, desde su origen, con la participación de más de 120 alumnos de, prácticamente, todas las titulaciones de todos los centros que componen la Universidad San Jorge (Facultad de Ciencias de la Salud, Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales y Escuela de Arquitectura y Tecnología).

Con el fin de trabajar diferentes competencias trasversales, este proyecto de innovación docente se ofrece como una actividad extraacadémica, trasversal a toda la universidad, y se estructura en tres fases a lo largo de los meses de marzo y abril de cada curso académico: una primera formativa, en la que los alumnos reciben formación sobre las competencias que pondrán en práctica durante los debates; una segunda fase de asesoramiento, en la que los equipos se preparan individualmente con uno de los dos docentes organizadores de la actividad; y una última, la fase competitiva, en la que tiene lugar el torneo de debate en sí, articulado en rondas eliminatorias, semifinal y final en torno a un tema elegido por los propios alumnos.

En las cuatro ediciones anteriores[7], los resultados de la actividad en cuanto al trabajo y desarrollo de las competencias generales fueron muy positivos y quedaron confirmados tanto su idoneidad para alcanzar dicho objetivo como la metodología empleada para desarrollar y evaluar la actividad (Zurutuza-Muñoz, Lasierra, 2023).

Tras los buenos resultados obtenidos en las cuatro primeras ediciones, con un nutrido grupo de alumnos que participaron de forma consecutiva en la actividad durante dos o tres ediciones, durante el curso 2023-2024 se creó el primer equipo de competición de la Universidad San Jorge para participar en torneos a nivel nacional. Este equipo, formado por los cuatro mejores oradores que habían participado previamente en diferentes ediciones de la Liga de debate USJ, participó en marzo del 2024 (por primera vez representando a la Universidad San Jorge en un torneo nacional), en el XVII Torneo Nacional de Debate Académico de la Universidad Francisco de Vitoria (Madrid), torneo clasificatorio para la Liga Española de Debate Universitario (LEDU)[8].

---

[7] La segunda edición de la Liga de debate USJ no pudo finalizarse debido a que interrumpida por la pandemia del Covid-19 durante el curso 2019-2020. De ahí que, al hablar de resultados, se haga referencia a cuatro ediciones, no cinco, aunque hayan sido cinco las ediciones lanzadas.

[8] La LEDU (Liga Española de Debate Universitario) se crea en el año 2000 y es pionera en el debate español. Desde entonces, LEDU aglutina a los mejores oradores españoles e internacionales en diferentes eventos competitivos que se desarrollan a lo largo de cada curso académico, a través de una extensa agenda de torneos distribuidos por todo el territorio nacional. Vid. https://ledu.es/

La elección del torneo se realizó a conciencia, puesto que el Torneo Nacional de Debate Académico de la UFV es el torneo más veterano (desde el año 2006) dentro de la red de torneos universitarios de debate académico en España. A partir de este escenario competitivo, donde los estudiantes de la Universidad San Jorge tuvieron que debatir, por primera vez, contra equipos de otras universidades, se pudo contrastar de forma objetiva si la actividad Liga de debate USJ ha seguido la estela, de forma intuitiva, del desarrollo de otras universidades españolas con mayor tradición en torno al debate académico.

Igualmente, la participación en un torneo nacional ha permitido focalizar cuestiones de mejora en la Liga de debate USJ, tanto para los alumnos participantes, como para los formadores y organizadores de la actividad, pudiendo aplicar estos cambios, de forma inmediata, en la V edición de la Liga de debate USJ, desarrollada durante los meses de marzo y abril del 2024.

2. OBJETIVOS

Como consecuencia de este planteamiento, los objetivos que persigue esta investigación son dos. En primer lugar, cotejar si el diseño, la puesta en marcha y el desarrollo de la Liga de debate USJ ha sido acertado y adecuado para un torneo de debate universitario, tras conocer en una competición nacional otras experiencias universitarias con una mayor trayectoria y con estructuras de debate ya consolidadas.

En segundo lugar, esta investigación busca conocer si las modificaciones aplicadas al torneo interno de debate académico de la Universidad San Jorge (Liga de debate USJ) tras la competición en la mencionada competición nacional (XVII Torneo Nacional de Debate Académico de la UFV), han mejorado y contribuido al crecimiento y enriquecimiento de la Liga de debate USJ.

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar estos objetivos, se ha seguido una metodología diversa, cualitativa y cuantitativa, y desplegada en varias fases. Primero, en

relación con el primer objetivo (cotejar si la Liga de debate USJ estaba teniendo un desarrollo acorde con otros torneos de debate académico), se utilizó la técnica cualitativa de la observación participante. Concretamente, consistió en la participación del equipo de competición de la USJ en el Torneo Nacional de la UFV en marzo de 2024. Durante esta experiencia se buscó no solo competir, sino también conocer las experiencias y estructuras de otras universidades en torno al debate, así como aprender de todos los aspectos relacionados con la preparación y el desarrollo de la actividad, y el fomento de la cultura de debate en el ámbito universitario. Fruto de esta observación se identificaron aspectos que, tras un análisis y valoración, podían ser aplicados a la Liga de debate USJ y contribuir a mejorarla.

Tras este primer paso, se pusieron en práctica estas mejoras durante la V Liga de debate USJ, celebrada inmediatamente después del torneo nacional. Las mejoras se aplicaron tanto en la fase formativa como en la competitiva, tal y como será explicado en el apartado de resultados.

La aplicación de las mejoras fue el punto de inflexión de despliegue metodológico, pues dio pie a la tercera fase, en la que evaluó si las modificaciones aplicadas como resultados del aprendizaje en el torneo nacional habían supuesto una verdadera mejora en la competición interna de la USJ (segundo objetivo). Para ello se aplicaron una técnica cuantitativa y otra cualitativa: se realizó una encuesta a los estudiantes participantes en la V Liga de debate USJ, así como un grupo de discusión con los cuatro miembros del equipo de competición que representaron a la USJ en el Torneo Nacional de la UFV. La finalidad fue conocer la visión y experiencia de todos ellos sobre las mejoras aplicadas.

4. RESULTADOS

Durante la participación del equipo de competición de la USJ en el XVII Torneo Nacional de Debate Académico de la UFV se identificaron multitud de aspectos sobre el funcionamiento de los torneos de debate y la organización de las estructuras de debate en otras universidades españolas, que suponían una novedad para la propia Liga de debate USJ y, como consecuencia, un aprendizaje.

Fruto de este, se realizó un análisis y valoración de esos aspectos novedosos conjuntamente entre los estudiantes miembros del equipo de competición y sus dos docentes formadores, organizadores también de la liga interna en la USJ. La visión de todas las partes fue especialmente valiosa en este punto, pues no se trataba únicamente de tomar decisiones desde la organización, sino de tener en cuenta y de forma muy central la experiencia directa de los alumnos.

Las mejoras que se decidió aplicar a la Liga de debate USJ son las recogidas a continuación.

4.1. MODIFICACIONES APLICADAS

Las modificaciones que decidieron aplicar se agrupan en torno a dos áreas: por un lado, aquellos aspectos concretos relativos al funcionamiento de algunas de las partes de la liga o de los instrumentos que se utilizan en estas; y por otro, las cuestiones que, de forma más amplia, inciden en la visibilidad y conformación de una comunidad en torno al debate dentro de las universidades.

Dentro del primer grupo, se aplicaron los siguientes cambios en la V Liga de debate USJ:

En la fase formativa:

- Inclusión de una sesión trabajo en equipo en la fase formativa: Se observó la importancia que los equipos participantes daban a la cohesión entre sus miembros y los buenos resultados de aquellos equipos más coordinados y en sintonía. Se decidió sumar una nueva sesión formativa a las ya existentes que reforzara la importancia del ser y hacer equipo.

En la fase de asesoramiento:

- Desarrollo de dinámicas de cohesión de equipo. Como consecuencia de introducir la sesión anterior, en la fase de entrenamiento con cada equipo, se introdujeron actividades para fortalecer la competencia del trabajo en equipo, como parte del tiempo dedicado por cada formador a preparar a cada equipo.

En la fase competitiva:

- Sorteo de posturas ante el jurado al inicio del debate. Se cambió el sistema de sorteo de posturas, que inicialmente se realizaba entre capitanes y organizadores 5 minutos antes de cada debate, y pasó a hacerse inmediatamente antes de iniciarse cada debate, con los capitanes ante el jurado y con los equipos ya preparados para comenzar a debatir, con el fin de agilizar.
- *Feedback* inmediato tras cada debate. Se introdujo un tiempo de 5 minutos tras cada debate para dar un *feedback* rápido e inmediato a los participantes antes del siguiente debate, con indicaciones sobre aspectos de mejora y puntos fuertes. Durante el torneo de la UFV se aplicó esta práctica y resultó de especial utilidad, puesto que los equipos debatían varias veces en un día y así aplicar cambios para el siguiente debate.

En el segundo grupo, relacionado con la visibilidad y la creación de comunidad, se realizaron tres acciones:

- Involucración de debatientes veteranos en el fomento del debate. Durante la participación en el Torneo Nacional de la UFV se observó que las universidades con una mayor trayectoria de debate académico fomentan que los debatientes más veteranos sean los que promuevan todo lo relacionado con el debate, formando y guiando a los debatientes más noveles, animando a otros estudiantes a participar y dinamizando la comunidad. Los alumnos son, por tanto, el eje central. Así, en la V Liga de debate USJ se decidió que los alumnos más veteranos estuvieran repartidos entre los distintos equipos para ser los mentores y dinamizadores, desde dentro, de cada uno de estos. Estos alumnos también tuvieron un papel crucial en la difusión de la actividad y en incentivar la motivación de los nuevos participantes.
- Creación de una cuenta de Instagram. Se creó un perfil específico (@debateusj) de IG para albergar y dar difusión a todo lo relacionado con el debate en la USJ, tanto la liga interna como la participación en torneos externos, siguiendo la estela

de las estrategias de otras universidades en redes sociales. La creación de esta cuenta surge no solo por la necesidad de dar visibilidad a toda esta actividad y ponerla en valor, sino también para fomentar la cultura de debate, favorecer el contacto entre todos los interesados, contribuir a crear una comunidad en torno al debate en la USJ y mantener la interacción con comunidades de otras universidades. Al igual que otras universidades con clubes o asociaciones de debate, @debateusj sirvió para informar puntualmente de los resultados de la participación del equipo de competición USJ en el torneo de ámbito nacional, así como para compartir la progresión de la V Liga de debate USJ en todas sus fases y animar a la participación de la comunidad universitaria.

- Organización de un "social". Para contribuir a crear comunidad de debate, en el Torneo Nacional de la UFV se vio que era importante generar espacios de encuentro más allá del contexto competitivo, lo que en el argot del debate se denomina un "social". Una vez finalizado el torneo, se abre la posibilidad de que los participantes, de forma más distendida, disfruten de un encuentro en el que compartir experiencias y conocerse. Tras la V Liga de debate USJ, se organizó un "social" en el que participaron debatientes de distintas titulaciones.

4.2. VALORACIÓN GENERAL Y SATISFACCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

Una vez aplicadas estas modificaciones en la V Liga de debate USJ, se llevaron a cabo el grupo de discusión con los miembros del equipo de competición y la encuesta a los participantes en la liga interna. Tras analizar los datos, los resultados apuntan a una valoración positiva de los cambios introducidos.

Por un lado, de forma general, los participantes en la liga interna valoraron positivamente la formación sobre trabajo en equipo, aunque echaron en falta más tiempo de práctica durante la propia sesión. No obstante, reconocieron que en las sesiones de asesoramiento con los formadores pudieron trabajar esas competencias y les ayudó para funcionar mejor como equipo.

También se valoró de forma muy positiva la introducción de un *feedback* inmediato tras cada debate. En opinión tanto de los miembros del equipo de competición como de los demás participantes en la V Liga de debate USJ, fue una de las novedades que más les ayudó a mejorar, pues les dio la posibilidad de identificar rápido aquellos que no estaban haciendo bien y aplicar la mejora a continuación. De esta forma, lograron afianzar el aprendizaje y hacerlo duradero en el tiempo.

El sorteo de posturas ante el jurado como arranque del debate (sin dejar 5 minutos entre una cosa y otra), aunque a algunos les generó tensión la primera vez, reconocen que les ayudó a llegar a los debates con todo mucho más organizado. En ediciones anteriores algunos debatientes empleaban ese tiempo para dar un repaso final a su postura, pero otros aprovechaban para terminar de preparar el argumentario o las evidencias, lo que denotaba desorden. Lo valoraron como algo que les había enseñado a trabajar mejor y con más anticipación.

La involucración de los debatientes veteranos en el trabajo con los más noveles fue acogida muy bien por todas las partes. El hecho de que los propios estudiantes con más experiencia ejercieran de "mentores" de sus compañeros de equipo con menos trayectoria ayudó de forma muy decisiva a cohesionar esos equipos y a motivar a todos sus miembros. Los veteranos sintieron que su conocimiento y experiencia servía para que otros pudieran aprender, motivarse y disfrutar con los debates; y los más noveles vieron en los más veteranos un referente que les mostraba camino de todo lo que se puede aprender, hacer y disfrutar en torno al debate académico en el ámbito universitario.

La cuenta de IG, sin lugar a duda, dio mucha visibilidad al equipo de competición, a la V Liga de debate USJ y a todos sus participantes, y ha contribuido desde su creación a que la comunidad de debate se conozca no solo dentro de la propia USJ, sino también entre asociaciones y clubes de debate de otras universidades españolas, ayudándola a crecer. Ha sido una plataforma donde poner también en valor todo el talento de los estudiantes involucrados en la actividad.

Por último, la parte social también ha sido valorada muy positivamente, pues muchos participantes reconocieron que de no haber participado en

la V Liga de debate USJ, no habrían conocido a compañeros de otras titulaciones que no fueran la suya. El tiempo compartido tanto en la preparación, como en los debates y en el social final contribuyó a estrechar lazos y a crear comunidad de debate y comunidad universitaria.

TABLA 1. *Media de satisfacción de los participantes (sobre 10)*[9].

	I LIGA DE DEBATE	III LIGA DE DEBATE	IV LIGA DE DEBATE	V LIGA DE DEBATE
Satisfacción fase formativa	8,4	8,9	8,9	8,8
Satisfacción fase de asesoramiento	Sin datos	8,7	9,5	9,5
Satisfacción fase competitiva	7,7	8,7	9	9
Satisfacción general	8,7	9,1	9,1	9
Promedio	8,2	8,7	9	9

Fuente: elaboración propia

De forma general, en la tabla 1 se muestran los datos de la satisfacción en cada una de las fases de la V Liga de debate USJ, en comparación con el resto de ediciones anteriores. Como se puede observar, el promedio de satisfacción se mantiene en 9, al igual que la edición anterior, la cifra más alta alcanzada desde que se puso en marcha el torneo.

Asimismo, la fase formativa tiene una valoración media de 8,8 (muy similar a la edición anterior), la fase de asesoramiento, un 9,5 (se mantiene), y la fase competitiva, un 9 (una décima de diferencia sobre la quinta edición). La satisfacción general se mantiene en un 9.

Los niveles de satisfacción de los participantes se mantienen en niveles muy elevados, lo que avala el acierto de las modificaciones aplicadas que, a la luz de estos datos, pueden definirse como mejoras.

[9] Los datos de la II Liga de debate no está incluidos en la tabla porque fue la edición interrumpida por la pandemia del Covid-19. En la primera edición el ítem de la fase de asesoramiento aparece 'sin datos' porque se trató de una mejora introducida en la tercera edición.

5. CONCLUSIONES

La participación del equipo de competición en al XVII Torneo Nacional de Debate Académico de la UFV permitió obtener valiosas conclusiones sobre el planteamiento general de la Liga de debate USJ, dando respuesta así al primer objetivo de esta investigación.

Por un lado, la estructura general del torneo interno de la USJ quedó validada. El intercambio y el tiempo compartido con otros equipos de competición, así como el seguimiento y la interacción a través de redes sociales, ha permito conocer que las asociaciones, sociedades y clubes de debate, además de las competiciones, ofertan de manera permanente formación a los estudiantes, tanto para aquellos que comienzan en el debate, como para los más veteranos, que reciben sesiones con contenidos de actualización y más especializados.

La Liga de debate USJ, de forma intuitiva, nació con una fase formativa y otra competitiva, creyendo desde sus inicios que la formación es imprescindible para poner en práctica después todas las competencias trasversales que se trabajan en una competición de debate. La experiencia en la UFV confirmó así que esa intuición fue acertada, pues todas las universidades trabajan por igual la formación y la competición.

También quedó validada la introducción de una fase de asesoramiento, incorporada en la tercera edición, también de forma intuitiva. Durante el torneo de la UFV se vio que los tiempos de preparación con los equipos y el papel de los formadores era un elemento clase dentro de los torneos.

Se refrendaron también el tipo y el nivel de preparación de los debatientes de la USJ. Se trataba de la primera ocasión en la que un equipo de la USJ se medía contra competidores externos de otras universidades, en un torneo nacional y con 100 participantes y más de 20 equipos. El torneo supuso una suerte de termómetro para medir la adecuación del trabajo que se estaba desarrollando en la USJ con los estudiantes y del tipo de preparación que estaban recibiendo como oradores. Los resultados fueron muy positivos, ya que el equipo de competición de la USJ, en su

primer torneo nacional, llegó a cuartos de final y una de las integrantes del equipo se clasificó entre los 10 mejores oradores del torneo.

En cuanto al segundo objetivo de la investigación, los datos del grupo de discusión y de la encuesta demuestran que las modificaciones aplicadas contribuyeron a mejorar la actividad y ayudaron a los participantes a mejorar su trabajo en equipo y a tejer comunidad en torno al debate.

Por un lado, las mejoras en la fase formativa (sesión sobre trabajo en equipo), de asesoramiento (dinámicas de cohesión de equipo) y competitiva (*feedback* y sorteo de posturas ante el jurado), mejoraron la organización, el trabajo y la preparación dentro de cada equipo, así como el aprendizaje *in situ* mediante la aplicación inmediata de propuestas de mejora, tanto individuales como de equipo.

Por último, la creación de la cuenta de IG, la involucración de los veteranos en el fomento del debate y la generación de espacios para el encuentro social, contribuyeron al conocimiento mutuo, al intercambio de experiencias, a la cohesión intergrupal, al fomento de la cultura de debate y al fortalecimiento del sentido de comunidad en torno al debate y a la propia USJ.

Aunque esta investigación tiene un alcance limitado, dado que se focaliza en un caso de estudio concreto, la perspectiva comparada que adopta valida los resultados obtenidos, pues precisamente se busca cotejar el caso de estudio de la Liga de debate USJ con las experiencias ya existentes en otras universidades españolas de actividades de debate académico para comprobar su adecuación a la hora de formar oradores y fomentar la cultura de debate.

6. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación forma parte del proyecto de Innovación Docente Liga de debate USJ, financiado por la Universidad San Jorge a través de su VIII Convocatoria de ayudas para proyectos de Innovación Docente para el curso 2023-2024.

8. REFERENCIAS

Bellón, J. (2000). A research-based justification for debate across the curriculum. Argumentation and Advocacy, 36 (3), pp. 161-173. Disponible en: https://lc.cx/8vWHLf

Bermúdez, M., y Lucena, J. (2019). Manual de debate. Guía práctica para desarrollar tus habilidades en el debate académico y la oratoria, Berenice.

Bonwell, C. C., y Eison, J. A. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ASHE-ERIC Higher Education Reports. Washington D.C.: The George Washington University.

Combs, H., y Bourne, S. (1994). The renaissance of educational debate: Results of a five-year study of the use of debate in business education. Journal on Excellence in College Teaching, 5 (1), pp. 57-67. Disponible en: https://celt.miamioh.edu/ojs/index.php/JECT/article/view/57

Baratas, I. y Caballero, L. (2014). "Debate universitario". Documento interno de trabajo de la Universidad del País Vasco. https://tinyurl.com/y2lo7yc2

Delgado, L. (2018). El debate académico como instrumento educativo en la enseñanza secundaria. Publicaciones 48 (2), pp. 113–125. https://doi:10.30827/publicaciones.v48i2.8336

Espinoza, M. A., y Gallegos, D. (2020). Habilidades blandas en la educación y la empresa: mapeo sistemático. Revista Científica Uisrael, 7(2), pp. 39-56. https://doi.org/10.35290/rcui.v7n2.2020.245

Freeley, A., y Steinberg, D. (2005). Argumentation and debate: Critical thinking for reasoned decision making, (11th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Fuentes, G. Y., Moreno-Murcia, L. M. Rincón-Tellez, D. C. y Silva-Garcia, M. B. (2021). Evaluación de las habilidades blandas en educación superior. Formación Universitaria, 14(4), pp. 49-60. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400049

Glasenapp, H. V. (1977). La filosofía de los hindúes, Barral, Barcelona.

Guzmán, J. E. (2019). Análisis del debate de competición académico – estrategias discursivas-, Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba. Disponible en: https://lc.cx/UrtVaD

Hernández-Guerrero, J. A., y García-Tejera, M. del C. (2009). "Introducción a la Retórica y a la Poética Latinas". Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en: https://lc.cx/C85RId

Huryn, J. (1986). Debating as a teaching technique. Teaching Sociology, 14, pp. 266-269.

Lasierra, I., y Zurutuza-Muñoz, C. (2022). “El fomento de competencias comunicativas en educación superior a través de una liga de debate”. En Soria, C. y Martín, M. A. (Coords.), Retos y experiencias de la renovación pedagógica y la innovación en las ciencias sociales (pp. 201-222). Dykinson. https://n9.cl/zrglp

OECD (2015). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. OECD Skills Studies. https://doi.org/10.1787/9789264226159-en

Pellicera, T., Lopez-Mateub, V., Orozco-Messsanac, J., y Gimenez-Carbod, E. (2022). El debate académico para el desarrollo de competencias transversales. In-Red 2022. https://doi.org/10.4995/INRED2022.2022.15921

Rai, A. (2011). Benefits of in-class debates as an instructional strategy. Economic Affairs, 56 (2), pp. 139-145.

Snider, A., y Schnurer, M. (2002). Many sides: Debate across the curriculum. International Debate Education Association. Nueva York, Disponible en: https://lc.cx/efwkgM

Zeldin, T. (2015). Los placeres ocultos de la vida, Plataforma, Madrid.

Zurutuza-Muñoz, C. (2020). “El debate universitario como herramienta de formación en competencias trasversales”. En Felipe, A., Peña, B. y Bobkina, J. (Coords.), Estudios sobre innovaciones educativas (pp. 485-495). Ediciones Pirámide. https://bit.ly/3yJ1u8d

Zurutuza-Muñoz, C. y LASIERRA, I. (2023). “Evaluación y perspectiva de los alumnos participantes en una liga de debate sobre la adquisición de competencias trasversales”. En Díaz, M. D., Hervás-Gómez, C., Domínguez-González, M. A. y Martín, A. (Coords.), Sembrando el futuro: la revolución en la formación y desarrollo de competencias, (pp. 413-431), Dykinson. Disponible en: https://lc.cx/oOBFyg

CULTIVAR OTRA MIRADA. TRABAJO SOCIAL TRANSFORMADOR Y APRENDIZAJE POR SERVICIO

YOLANDA GARCÍA VÁZQUEZ
Universidade de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

Las metodologías de Aprendizaje por Servicio (ApS) son una propuesta de innovación educativa que potencia la mejora cognitiva y social del alumnado, con el objetivo de optimizar su crecimiento personal y avanzar en la consecución de competencias formativas, a través de un servicio a la comunidad (Santos, Lorenzo y Mella, 2020). El aprendizaje por servicio puede describirse como una metodología educativa que integra procesos de aprendizaje con la realización de tareas de servicio comunitario. En un marco de reciprocidad, el alumnado en grupo trabaja en beneficio social del entorno, lo que les permite mejorar sus conocimientos en una disciplina y ampliar su responsabilidad social (Ugarte y Naval, 2010).

En las siguiente páginas se presenta el proyecto "Cultivar otra mirada" orientado a promover los valores del Trabajo Social entre el alumnado de enseñanza media de Galicia. Partimos de hecho de que el número de personas en situación de vulnerabilidad está en aumento según la evolución de los indicadores, entre otros, de desigualdad social, de pobreza o de inmigración. Según el Instituto Nacional de Estadística (INE) en España el porcentaje de población en riesgo de pobreza o exclusión social ha aumentado hasta el 26,5%, desde el 26,0% de 2022; el porcentaje de población que se encontraba en situación de carencia material y social severa aumentó hasta el 9,0%, frente al 7,7% del año anterior y el 9,3% de la población llegó a fin de mes con "mucha dificultad", frente al 8,7% de 2022.

En el caso de Galicia el 23,6 % de la población estaba en riesgo de pobreza y/o exclusión social en el año 2022, lo que en términos absolutos significa 636.000 personas. Además, se constata una tendencia sostenida de flujo de inmigración hacia Galicia, que pasó de tener un saldo migratorio negativo en el año 2013 de -2833 personas, a tenerlo positivo en +14448 personas en 2022, según datos registrados en el Padrón Municipal de Habitantes. En dicho contexto social multicultural, y frente a la falta de conciencia de las necesidades sociales que van en aumento (Goenechea, 2015), nuestro proyecto "Cultivar otra mirada" está orientado a promover los valores del Trabajo Social, la solidaridad, la resolución de los conflictos a través de la mediación y la comprensión de las desigualdades sociales de las personas en situación de vulnerabilidad, entre el alumnado de enseñanzas medias (Viñas Cirera, 2004). Se trata de impulsar una cultura y educación consciente de los problemas sociales, capaz de difundir los valores de la diversidad, del respeto mutuo, del diálogo y de la igualdad.

En el marco de la ApS "Cultivar otra mirada", el alumnado universitario de 4º curso del grado de Trabajo Social de la Universidad de Vigo de las materias de Trabajo Social y ámbitos profesionales y Trabajo Social y mediación asumieron el rol del profesorado en un proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollado durante el curso 2023-2024 en colaboración con en el Instituto de Enseñanza Media Blanco Amor de la ciudad de Ourense.

En las presentes páginas presentamos la experiencia llevada a cabo en la materia de Trabajo Social y mediación. En este caso, alumnado y profesorado universitario hemos trabajado con un itinerario completo de 2º de ESO conformado por 5 aulas, que contaban con 99 estudiantes y su profesorado tutor. La finalidad formativa ha sido cualificar al alumnado universitario en capacidades de comunicación y práctica docente a partir de la experiencia fuera de las aulas universitarias; y al alumnado de enseñanza media en el conocimiento de la mediación como una opción real y en base al diálogo para la resolución de los conflictos en su centro educativo, en sus ámbitos familiares y vecinales (Pérez Crespo, 2002; Vinyamata Camps, 2005; Iglesias y Ortuño, 2018; Ramón Pineda, 2019). Todo ello, a partir de la implicación y colaboración entre el profesorado de enseñanza media y universitario.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de nuestra iniciativa de innovación docente ApS en la materia de Trabajo Social y mediación ha sido difundir y promover entre el alumnado de enseñanza media, la mediación como una herramienta para la resolución de conflictos escolares, familiares y de cualquier tipo, además de presentar y difundir el Trabajo Social como una disciplina académica y una profesión comprometida con la justicia social y con el respeto a la diversidad.

Los objetivos concretos han sido los siguientes:

- Prestar un servicio de formación para que el alumnado de secundaria perciba la mediación como una opción en la resolución de conflictos escolares, familiares y sociales
- Promover la mirada solidaria entre el alumnado y el profesorado hacia las personas en situación de vulnerabilidad
- Impulsar y practicar la escucha activa y el diálogo asertivo en las aulas

Y todo ello en relación con la aplicación práctica de los contenidos curriculares recogidos en la guía docente de la materia de Trabajo Social y mediación del Grado de Trabajo Social.

3. METODOLOGÍA

La metodología de aprendizaje por servicio ApS llevada a cabo se relaciona con los contenidos y con la programación curricular de la materia, permitiendo al docente dar una mayor orientación práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las competencias que el alumnado trabajó han girado en torno al desarrollo de competencias y destrezas en relación con: la capacidad de planificación de las actividades a realizar durante el cuatrimestre de duración de la asignatura, coordinación y organización entre los miembros del grupo de trabajo; capacidad de liderazgo (movilizar a otras personas); capacidad para presentar en público programas diseñados, ideas e informes en el aula con los compañeros y en el centro de enseñanza media directamente con alumnado de

secundaria; capacidad de trabajo en equipo; capacidad de síntesis; capacidad de análisis y capacidad de iniciativa

La totalidad del alumnado matriculado en la asignatura de Trabajo Social y Mediación aceptó participar en la actividad ApS. Conformamos un grupo universitario de 4º año de 50 alumnas y alumnos del segundo cuatrimestre del curso 2023-2024. El alumnado universitario se organizó en 5 Grupos de Trabajo, que se correspondían con los 5 cursos de 2º de Educación Secundaria Obligatoria. Cada Grupo de Trabajo llevó a cabo un programa de actividades bajo la orientación del profesorado. La evaluación final se realizó a partir de la entrega de un trabajo final por grupo previa defensa en el aula ante las/los compañeras/os y profesorado. El contenido de la presentación fue orientado por el profesorado a partir de unas normas y exigencias previamente establecidas; y también con la creación de un repositorio digital a modo de archivo donde cada grupo fue entregando progresivamente los informes y resultados de sus actividades. Cada Grupo de Trabajo designó un/a Coordinador/a elegida/o entre sus componentes. Hay que destacar, además, que los resultados del aprendizaje estuvieron alineados con los siguientes objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030: 1. Fin de la pobreza; 3. Salud y Bienestar, 5. Igualdad de Género; 10. Reducción de las desigualdades.

Por otra parte, para la evaluación de los resultados de la ApS utilizamos un instrumento de valoración actitudinal a partir de un cuestionario elaborado "ad hoc", centrado en el conocimiento y valoración personal del alumnado de 2º de ESO acerca de la utilidad de la mediación en la resolución de los conflictos, y en el conocimiento de lo qué es el Trabajo Social. Dicho cuestionario fue contestado por el alumnado del centro de enseñanza secundaria como Pre-Test y Post-Test, antes y después de la experiencia.

Los 5 grupos de alumnado universitario fueron organizados siguiendo pautas metodológicas del trabajo cooperativo; se creó un grupo de estudiantes de Trabajo Social para cada aula de los 5 itinerarios de 2º de ESO del centro de enseñanza media colaborador. Participaron un total de 99 adolescentes de 13-14 años; 53 chicas y 46 chicos. Durante todo el cuatrimestre contamos con la colaboración del profesorado tutor y dirección del centro de enseñanza media con el fin de ir recabando valoraciones, informando de los avances y coordinando las tareas a desarrollar.

Durante las clases prácticas en la Facultad cada grupo de trabajo conformado por el alumnado elaboró una unidad didáctica propia con presentaciones, juegos de roleplay y ejercicios focalizados en la transmisión de conocimientos acerca de la mediación y sus técnicas y utilidades para la resolución de conflictos escolares y de otros tipos (Vinyamata Camps, 2005; Vargas y Moya, 2006);, que, posteriormente, presentaron al alumnado de 2º de ESO particularmente para cada una de las 5 aulas en el propio centro de enseñanza media. Dichas presentaciones se desarrollaron durante una jornada de trabajo de 2 horas. Hay que destacar que, previamente, las presentaciones y actividades diseñadas por cada grupo de trabajo fueron mostradas, revisadas y defendidas en el aula universitaria ante todo el alumnado y profesorado de la materia de Trabajo Social y mediación.

En cuanto a la fundamentación práctica, se diseñaron las siguientes dinámicas a seguir en el trabajo en grupo:

1. Dinámica 1. Antes de que el/la docente defina el conflicto, preguntar al alumnado las palabras que relacionan con la palabra conflicto y anotarlas en la pizarra.
2. Dinámica 2. El alumnado debe unir el ejemplo de conflicto con su tipo de conflicto correspondiente:
   Conflicto de relación: dos alumnos tienen una relación de pareja. Discuten por una tercera persona.
   Conflicto de interés: una persona quiere poner un examen el lunes para "quitárselo de encima" y otra lo quiere el viernes para tener el fin de semana libre.
   Conflicto de valores: en clase no se permite llevar nada en la cabeza y hay una alumna que utiliza el velo.
   Conflicto intrapersonal: un alumno/a se frustra por el resultado de un examen, considerándose inferior por no conseguir la nota esperada.
   Conflicto interpersonal: en clase se dará un premio por la mejor nota en el examen. Dos alumnos/as que tienen la misma nota discuten porque uno tiene más nota en las preguntas test y otro más nota en las preguntas de desarrollo.
   Conflicto intragrupal: hay que hacer una práctica en el laboratorio. La mitad de la clase quiere hacerla el jueves para no ir el

viernes a clase, pero la otra mitad la quiere hacer el viernes para no ir el lunes a clase.

Conflicto intergrupal: hay que realizar un torneo entre clases. La clase A quiere hacer un torneo de baloncesto y la clase B quiere hacer un torneo de bádminton.

3. Dinámica 3. Antes de que alguien defina la mediación, preguntar al alumnado las palabras que relacionan con el concepto de mediación y anotarlas en la pizarra.
4. Dinámica 4. Las/os integrantes del grupo pedirán voluntarios/as para representar un tipo de conflicto en formato Roleplay. Se sacarán del aula a los/las voluntarios/as y se les explicará qué conflicto tienen que representar. Dentro del aula, habrá 5 miembros con un cartel que lleve escrito un tipo de estrategia de gestión de conflicto. Por lo tanto, una vez que los/las voluntarios/as representen delante de sus compañeros/as la escena de conflicto, estos/as tendrán que moverse hacia la integrante del grupo que tenga escrito en su cartel el tipo de estrategia de gestión de conflicto que creen que se ha representado.

Para la evaluación de resultados elaboramos un cuestionario Test y Postest actitudinal a partir de preguntas clave cerradas y de respuesta múltiple, dirigidas al alumnado de 2º de la ESO. El fin fue evaluar el impacto de la intervención y presentaciones del estudiantado universitario entre el alumnado de secundaria participante. Medimos dicho impacto a partir de datos recolectados antes de la intervención, para compararlos con los datos recabados al final de la intervención. Para finalmente proceder a realizar un análisis descriptivo general y por género.

El centro y el alumnado de ESO participaron libremente y se aseguraron la confidencialidad y privacidad a través de los datos anonimizados. Los datos fueron recogidos en un formulario online elaborado "ad hoc" previamente por el alumnado universitario.

Se organizó un "focus group" en el aula universitaria con la participación del profesorado y del alumnado de la materia de Trabajo Social y mediación. Dicha actividad estaba planificada previamente y se llevó a cabo al finalizar el cuatrimestre y después de ejecutar la ApS. Se desarrolló durante una jornada de clases prácticas de acuerdo con la guía

docente de la materia. El objetivo del "focus group" fue conseguir una reflexión colectiva sobre la experiencia y sus resultados y la identificación de las fortalezas y las debilidades detectadas.

FIGURA 1. *Las competencias para desarrollar con el alumnado de la asignatura Trabajo Social y Mediación de 4º curso del Grado de Trabajo Social*

Fuente: Elaboración propia a partir de las guías docentes del Grado de Trabajo Social de la Universidad de Vigo

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos han sido satisfactorios para ambas partes implicadas: universidad y enseñanza media. Observamos un alto grado de implicación entre todos los actores en el desarrollo de la experiencia. A continuación, presentamos, en primer lugar, los datos facilitados por el alumnado de 2º de ESO a través del Test inicial antes de la intervención y del Post-test después de la intervención, y, en segundo lugar. una síntesis de la valoración hecha por el alumnado universitario acerca de la ApS una vez finalizado el curso.

Respecto a las pruebas de cuestionario Test y Pos-test, observamos que inicialmente entre el alumnado de la ESO había un desconocimiento considerable acerca de la mediación y lo que es el Trabajo Social. Sin embargo, constatamos un importante aumento de respuestas en todas las

preguntas entre el cuestionario Test inicial y el Pos-test; +34% (n = 99), que nos evidencia la capacidad de transmisión de información y conocimiento conseguida por el alumnado universitario participante. Partimos de que el 28,3% (n = 28) del alumnado de secundaria no sabía lo que era el Trabajo Social, y se redujo a tan solo el 2% (n = 2). En el Pos-test se incrementó la percepción del Trabajo Social como una Profesión (+55%) y una carrera universitaria (+83%). Y el 100% del alumnado de secundaria participante, tras la intervención manifestó saber lo que es el conflicto escolar, cuando previamente el 7,1% decía no saberlo.

Hay que destacar que en el cuestionario Test inicial se identifica el conflicto escolar como un problema entre compañeros (56,6%). En el Pos-test se amplía la percepción de su conocimiento y valor; incluyendo los conflictos alumnado/profesorado (+54%) y padres/profesorado (+273%). Además, destaca l hecho de que la mayoría del alumnado desconocía lo que era la mediación; el 52,2% afirmó en el cuestionario Test inicial que no le habían hablado de ella.

En cuanto a la pregunta sobre los tipos de conflictos que conocían, los más reconocidos fueron los familiares (n = 95), escolares (n= 93) y vecinales (n = 83).

FIGURA 1. Material didáctico sobre Mediación elaborado por el alumnado universitario. Ejemplo de diapositiva

Fuente: Recursos alumnado 4º curso del Grado de Trabajo Social. Universidad de Vigo

FIGURA 2. *Resultados del cuestionario sobre conocimiento del Trabajo Social*

¿Sabes lo qué es el Trabajo Social?

	PRETEST	POSTEST	VARIACIÓN EN %
Número de respuestas	119	154	29,41
Una profesión	41	75	82,93
Una carrera universitaria	31	48	54,84
Un voluntariado	4	13	225,00
Un servicio de ayuda en el hogar	15	16	6,67
No lo sé	28	2	-92,86

Fuente: Elaboración propia a partir de cuestionarios Test/Pos-test

En cuanto a los cambios actitudinales observados entre chicos y chicas respecto a las preguntas realizadas inicial y posteriormente, podemos destacar que en el cuestionario Test inicial se observa un desconocimiento sobre lo que es el Trabajo Social con ciertos matices de género; las chicas lo asocian más a un servicio de ayuda en el hogar (17,5%) frente a los chicos (7,1%) y el 29% de los chicos y el 21% de las chicas no saben que es el Trabajo Social.

Además, inicialmente, tanto las chicas (58%) como los chicos (55%) de forma mayoritaria identifican los conflictos escolares con los problemas entre compañeros. Aunque, en general, los conflictos más conocidos son los familiares para las chicas (31%) y los escolares para los chicos (30%). Otros tipos de conflictos son escasamente citados

Por otra parte, en el Pos-test podemos destacar cambios significativos que evidencian y ponen de relevancia el grado de efectividad conseguido con la ApS. Podemos destacar lo siguiente:

FIGURA 3. *Resultados cuestionario sobre conocimiento del conflicto escolar*

¿Qué es un conflicto escolar?

	PRETEST	POSTEST	VARIACIÓN EN %
Número de respuestas	143	196	37,06
Los problemas entre compañeros	81	87	7,41
Problemas alumnado/profesorado	44	68	54,55
Problemas padres/profesorado	11	41	272,73
No lo sé	7	0	-100,00

Fuente: Elaboración propia a partir de cuestionarios Test/Pos-test

1. Desaparece el desconocimiento sobre lo que es el Trabajo Social. Las chicas y chicos ya no responden no saberlo.
2. Las chicas ya perciben el Trabajo Social mayoritariamente como una profesión (95%), aunque los chicos en menor medida (71%).
3. Destaca el fuerte incremento de chicos que asocian el Trabajo Social con el voluntariado (+400%).
4. Tanto chicas como chicos cambian su percepción de los conflictos escolares; diversifican la mirada y la totalidad afirman que ya saben lo que son.
5. En el Pos-test las respuestas dejan de centrarse de forma mayoritaria en los problemas con los compañeros.
6. Las chicas (+420%) y los chicos (+150%) ya identifican en mayor medida los conflictos escolares con los problemas entre padres y profesores.

Al finalizar el cuatrimestre llevamos a cabo en la aula universitaria una actividad de “focus group” organizada por el propio alumnado en colaboración con el profesorado. Su fin fue realizar colectivamente una valoración de la actividad ApS desarrollada y la identificación de fortalezas y debilidades detectadas

FIGURA 4. *Resultados cuestionario sobre conocimiento de los tipos de conflicto*

¿Qué tipos de conflictos conoces?

	PRETEST	POSTEST	VARIACIÓN EN %
Número de respuestas	306	399	30,39
Familiares	89	95	6,74
Escolares	90	93	3,30
En empresas	36	72	100,00
En centros sanitarios	19	51	168,42
Entre vecinos	67	83	23,88
Otros	5	5	0,00

Fuente: Elaboración propia a partir de cuestionarios Test/Pos-test

FIGURA 5. *Resultados test inicial chicos/chicas sobre el conflicto escolar*

¿Qué tipos de conflictos conoces?

	PRETEST	POSTEST	VARIACIÓN EN %
Número de respuestas	306	399	30,39
Familiares	89	95	6,74
Escolares	90	93	3,30
En empresas	36	72	100,00
En centros sanitarios	19	51	168,42
Entre vecinos	67	83	23,88
Otros	5	5	0,00

Fuente: Elaboración propia a partir de cuestionarios Test/Pos-test

En cuanto a las fortalezas detectadas, hay que destacar que la experiencia de innovación docente con la ApS "Cultivar otra mirada", según el alumnado participante, permitió lo siguiente:

FIGURA 6. *Resultados Pos-test chicos/chicas sobre el conflicto escolar*

¿Cómo varió la respuesta al preguntar qué es un conflicto escolar?

Índice de variación Test y Postest en % Test y Postest: n=99	Chicas n = 53	Chicos n = 46	Total n =99
Número de respuestas	43,42%	29,85%	37,06%
Los problemas entre compañeros	0,0	16,22	7,41
Problemas alumnado/profesorado	62,5	45,00	54,55
Problemas padres/profesorado	420,0	150,0	272,73
No lo sé	-100,0	-100,0	-100,00

Índice de Variación = Datos Postest – Datos Test * 100 / Datos Test

Fuente: Elaboración propia a partir de cuestionarios Test/Pos-test

1. Poner en práctica los conocimientos adquiridos en la materia de mediación. Durante el transcurso de la asignatura hemos obtenido una serie de conocimientos sobre la mediación y cómo intervenir en casos concretos de conflicto, especialmente, en este caso, destacar la mediación escolar y familiar.
2. Fomentar el trabajo grupal. Mediante el cual se facilita la participación del alumnado en trabajos cooperativos y en las competencias para la comunicación y transmisión de conocimientos acordes con el nivel educativo del alumnado de 2º de ESO.
3. Promover la mediación, conocer y experimentar de forma práctica sus técnicas y fomentar la resolución de conflictos mediante la misma. Este tipo de experiencias prácticas permite que el alumnado universitario tenga la oportunidad de explicar la mediación en general, la escolar en particular, además de lo qué es el conflicto y sus diversos tipos. Lo cual es algo valioso teniendo en cuenta que los conflictos siempre están presentes en las aulas de colegios e institutos.
4. Permite el contacto directo del alumnado universitario con la sociedad. En este caso con un centro de enseñanza media y un grupo de adolescentes.

5. Facilita las habilidades de comunicación asertiva y social. La ApS con las exposición en el aula, permite que alumnado y profesorado universitario pueda estar conocer y estar en contacto directo "cara a cara" con la realidad de los adolescentes y de sus centros educativos.

En cuanto a las debilidades detectadas por el alumnado hay que destacar:

1. Dificultades en la gestión de los grupos de trabajo por el número de participantes. Al ser un número elevado de personas en el grupo había situaciones en las que se complicaba la coordinación. Se crearon 5 grupos de trabajo de 10 alumnos/as cada uno.
2. Dificultades para acordar las tareas y su planificación siguiendo un calendario establecido.
3. Falta de experiencia a la hora de realizar actividades prácticas en contacto directo con alumnado de educación secundaria
4. Sesgos culturales y/0 personales que pueden dificultar la realización de las dinámicas propias de las técnicas propias de la mediación: Entre el alumnado de enseñanza media hay casos de estudiantes con sesgos personales y/o culturales que pueden influir en sus destrezas y capacidades para practicar y comprender el diálogo concertado de la mediación en la resolución de los conflictos.
5. Dificultades para la organización y mantener el orden y la participación del alumnado de la ESO en las aulas durante las exposiciones y talleres. A veces es complicado sostener la atención o mantener el orden y el silencio.

Finalmente, debemos destacar que en el "focus group" también fueron aludidas amenazas y oportunidades, aunque en menor medida. Durante las intervenciones surgieron argumentos sobre amenazas para el desarrollo de la actividad; se mencionó explícitamente la competencia surgida entre los grupo de trabajo del alumnado universitario, o la falta de interés, en algún caso concreto, entre el alumnado de enseñanza media. En cuanto a las oportunidades que surgen con la ApS desarrollada y la innovación docente en las aulas universitarias, se aludió respecto a las posibilidades para desarrollar de forma efectiva las capacidades de

organización o de exposición oral en público o e potencial para futuras experiencias en otras instituciones como pueden ser centros penitenciarios, ONGs, en centros de acogida de menores, de personas en situación vulnerabilidad u otros.

5. DISCUSIÓN

Partimos de que el Trabajo Social y la mediación van de la mano (Jiménez Suárez, 2020), por lo que la ApS "Cultivar otra mirada"se puede contextualizar en la práctica del Trabajo Social en el ámbito comunitario (Blanco Carrasco, 2016). Consideramos que la ApS "Cultivar otra miradas" facilitó la colaboración y conocimiento mutuo entre alumnado y profesorado de enseñanza media y universidad. Los universitarios experimentaron una actividad académica por servicios, de forma práctica, que les permitió mejorar capacidades pedagógicas y aprender a enseñar los contenidos y fundamentos del Trabajo Social y de la mediación, una técnica fundamental para la resolución de los conflictos en la vida diaria de cualquier persona o colectivo social. Los estudiantes universitarios participantes tuvieron que estudiar y aprender a comunicar de forma práctica los contenidos teóricos sobre la mediación explicados en la Facultad (Boqué Torremorell, 2002).

La experiencia del proyecto ApS "Cultivar otra mirada puede servir como ejemplo de una iniciativa cuyo fin último sería trasladable a un proceso de enseñanza-aprendizaje colaborativo, cooperativo y participativo en el contexto profesional de los modelos de intervención del Trabajo Social (Rodríguez García, 2012). Incluye el punto de vista y las necesidades de jóvenes adolescentes en el proceso de toma de decisiones, así como en la implementación y cualificación en técnicas de mediación para la resolución de conflictos en sus centros de enseñanza, y también sentando las bases para la resolución de conflictos a través de la mediación en sus familias o vecindario (Martín Muñoz, 2012, Rondón, 2012). Se busca con ello romper la tradicional separación entre niveles educativos, fomentando la participación del profesorado y alumnado de enseñanza media y universitario. En España, partimos de la experiencia en Cataluña (Carrasco Pons et al. 2011), pero es preciso

profundizar y difundir sus resultados hacia otras comunidades autónomas, y promover el intercambio de conocimientos entre ellas.

6. CONCLUSIONES

Se ha conseguido un alto nivel de motivación e implicación del alumnado universitario y de enseñanza media, de la dirección del centro de enseñanza media y del profesorado tutor. Existe un consenso general acerca del valor de los resultados para continuar con la experiencia en posteriores cursos académicos.

El alumnado universitario ha sido capaz de promover la mirada solidaria hacia las personas en situación de vulnerabilidad, difundir los valores del Trabajo Social como profesión y carrera universitaria y ha impulsado y practicado la escucha activa y el diálogo asertivo en las aulas universitarias y de enseñanza media.

Con la metodología ApS se han dinamizado las competencias de planificación, organización, trabajo en equipo, exposición de ideas, liderazgo y sus capacidades de análisis y síntesis. Y todo ello en relación con la aplicación práctica de los contenidos curriculares de la materia Trabajo Social y Medición del Grado de Trabajo Social.

La evaluación de los resultados con el cuestionario actitudinal, Test y Pos-test, evidencian un impacto significativo en la percepción y conocimiento de la mediación como opción para afrontar la resolución de los conflictos dentro y fuera en el centro escolar.

La reflexión final del alumnado acerca de la experiencia permitió identificar fortalezas y debilidades. En general, la evaluación fue positiva, pero de cara al futuro será necesario mejorar la gestión de los grupos de trabajo y la competencia que surge entre ellos, así como las habilidades de comunicación con jóvenes adolescentes.

7. AGRADECIMIENTOS

La experiencia de enseñanza-aprendizaje llevada a cabo no sería posible sin la colaboración y el apoyo del equipo directivo del Instituto de

Enseñanza Media Eduardo Blanco Amor de la ciudad de Ourense, así como del profesorado-tutor de 2º de ESO y de su alumnado. Agradecer también la implicación e interés demostrado por el alumnado de la materia de Trabajo Social y mediación de 4º curso del Grado de Trabajo Social, promoción 2024, de la Universidad de Vigo

8. REFERENCIAS

Blanco Carrasco M. (2016). Mediación y Trabajo Social: especial atención al ámbito comunitario. *Cuadernos de Trabajo Social*, 29(2), 275-283.

Boqué Torremorell, M.C. (2002). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

Carrasco Pons, S., Villa Taberner, R., Ponferrada Arteaga, M. y Casañas Adam, E. (2011). La mediación en el ámbito escolar. En J. Pompeu Casanovas, y M.E. Lauroba (Eds.). *Libro Blanco de la Mediación en Cataluña*. (pp. 501-578). Barcelona: Pompeu Casanovas.

García-Longoria Serrano, M.P. y Vázquez Gutiérrez, R.L. (2013). La mediación escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de educación secundaria. Un estudio en institutos de la Región de Murcia. Comunitaria. *Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 5, 113-136.

Goenechea, C. (2015). La escuela pública de la España Multicultural: de privilegios y muros invisibles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 111-119.

Iglesias Ortuño, E.; Ortuño Muñoz, E. (2018). Trabajo Social y mediación para la convivencia y el bienestar escolar. *Cuadernos de Trabajo Social*, 31(2), 381-392

Jiménez Suárez, B.A. (2020). Mediación y Trabajo Social: dos conceptos que van de la mano. *Trabajo Social Hoy*, núm. 89 pp. 27-38.

Martín Muñoz, A.M. (2012). Mediación en conflicto versus mediación en trabajo social. *Trabajo Social Hoy*, 65, 7-14.

Pérez Crespo, M.J. (2002). La mediación escolar, proceso de suma de dos modelos de intervención mediadora en la escuela: los programas de mediación escolar y la mediación social intercultural a su paso por instituciones educativas. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 8, 1-16.

Ramón Pineda, M.A., García Longoria Serrano, M.P. y Olalde Altarejos, A.J. (2019). Algunas consideraciones sobre la resolución de los conflictos escolares. *Conrado* [online], 15(67), 135-142.

Rodríguez García, C. (2012). La relevancia de la mediación para el trabajo social: ¿modelo teórico de trabajo social? *Trabajo Social Hoy*, 65, 15-38.

Rondón, L.M. (2012). *Bases para la mediación familiar*. Tirant lo Blanch.

Santos Rego, M.A., Lorenzo Moledo, M. y Mella Núñez, I. (2020): *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. Barcelona, Octaedro.

Ugarte, C., Naval, C. (2010): Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior. Un caso docente completo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Número Especial, 1-14

Vargas, A.M., Moya, A.I. (2006). El proceso de mediación y sus técnicas. *Trabajo Social Hoy*, 1, 7-16.

Vinyamata Camp, E. (2005). *Conflictología. Curso de Resolución de conflictos*. Barcelona:Ariel.

Viñas Cirera, J. (2004*). Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y Mediación para la convivencia*. España: Graó

ANÁLISIS DEL POSICIONAMIENTO DEL ALUMNADO RESPECTO AL DEBATE ENTRE SESIÓN MAGISTRAL E INNOVACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: ESTUDIO DE PREFERENCIAS, JUSTIFICACIONES Y SATISFACCIÓN CON LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS

JAVIER GARCÍA GARCÍA
Departamento de Sociología y Trabajo Social. Universidad de Valladolid
ÁLVARO ELICES ACERO
Departamento de Sociología y Trabajo Social. Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

La educación universitaria contemporánea enfrenta el desafío constante de adaptar sus metodologías docentes a un alumnado y a unas materias que requieren una amplia variedad de estrategias de aprendizaje (León et al., 2014). Los docentes, por su parte, tienen a su disposición un gran abanico de métodos de enseñanza (Alcoba, 2013) que les permiten transmitir conocimientos de manera efectiva y rigurosa, así como adaptarse a las continuas transformaciones legislativas y programáticas que acontecen en el marco universitario. En los últimos años, este abanico se ha visto significativamente ampliado y fortalecido con la progresiva incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) en la educación superior (Jaramillo-Hurtado y Escudero-Benavides, 2024), en consonancia con el resto de ámbitos de la sociedad.

Sin embargo, pese a la disponibilidad de diversas metodologías y herramientas docentes, varias investigaciones han señalado la prevalencia de la sesión magistral como la estrategia pedagógica predominante en las aulas universitarias (Lammers & Murphy, 2002), explicitando la permanencia de un enfoque tradicional con una serie de limitaciones

contrastadas. Esta tendencia podría estar socavando la calidad del proceso de enseñanza, al no aprovechar los beneficios que ofrecen otras prácticas pedagógicas que trascienden de la sesión magistral. En una era definida como la "sociedad del conocimiento" por la UNESCO (2005), marcada por un constante cambio en todas las esferas de la vida social, debería ser imperativo la adopción de metodologías innovadoras capaces de responder a las incertidumbres contemporáneas. Más concretamente, con la Declaración de Bolonia de 1999 se asumió un énfasis particular en el aprendizaje a lo largo de la vida (Fernández, 2006), debido a la necesidad de trabajar en la capacidad de los individuos para seleccionar, manejar, actualizar y comprender el conocimiento existente para aplicarlo a las nuevas realidades. Cuestiones que, con metodologías pedagógicas anticuadas, resultan complejas de desarrollar.

En este contexto, las metodologías activas han ganado atención en la literatura científica (Martínez et al., 2023), destacándose España como uno de los principales países en cuanto a producción científica en este ámbito (Ramos, 2022). Estas metodologías buscan superar las limitaciones de las denominadas metodologías pasivas, donde el estudiante es un mero receptor de información y conocimientos y su participación en el aula queda reducida al mínimo. En contraste, las metodologías activas promueven un rol más dinámico y participativo del estudiante, favoreciendo un aprendizaje más profundo y significativo a través del diálogo entre los diferentes elementos implicados, como los materiales de la asignatura, la figura del docente y el propio grupo del alumnado.

Además, es importante señalar que una de las áreas clave en la fundamentación de la denominada enseñanza centrada en el estudiante es la evaluación (Crumly et al., 2014). Esta perspectiva no solo busca otorgar un mayor protagonismo al alumnado en su proceso de aprendizaje, sino también en la evaluación del desempeño docente y las prácticas pedagógicas empleadas. La evaluación formativa y la retroalimentación continua se destacan como elementos cruciales para mejorar la calidad educativa y promover el desarrollo de competencias autónomas en los estudiantes. Además, es en sí misma una vía de fomentar la participación en la diada enseñanza-aprendizaje, cuyos resultados positivos han

sido (y continúan siendo) contrastados a través de diferentes trabajos de aproximación teórica y empírica.

Con este punto de partida, este trabajo pretende invitar al lector a realizar un ejercicio de reflexión partiendo de los siguientes interrogantes: ¿conocemos realmente como se posiciona el alumnado universitario en relación a la sesión magistral? ¿Y en torno a la innovación docente? ¿Cuáles son los puntos fuertes y las principales limitaciones que perciben en relación a cada una de estas cuestiones? A continuación, y partiendo de la implementación de una experiencia práctica de innovación docente y de su evaluación, trataremos de dar respuesta fundamentada a todos estos interrogantes.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es explorar y analizar la opinión del alumnado del Grado en Criminología de la Universidad de Valladolid en relación al debate existente entre la sesión magistral tradicional y las estrategias de innovación docente. Además, se pretende compartir una experiencia de innovación en la enseñanza universitaria con la idea de contribuir a la reflexión de la praxis profesional docente.

3. METODOLOGÍA

3.1. Contexto

Durante el curso académico 2023/24 se ha llevado a cabo una experiencia de innovación docente en la asignatura "Política Social y Servicios Sociales" del Grado en Criminología de la Universidad de Valladolid consistente en el pleno abandono de la sesión magistral en el aula, entendiendo ésta como actividad unidireccional del docente en la transmisión de información al alumnado y que dificulta los procesos de participación y diálogo de todas las partes implicadas en el proceso de enseñanza. En su lugar, en cada una de las sesiones en el aula se llevó a cabo algún tipo de dinámica de carácter activo (trabajos colaborativos, escape-rooms, debates, cinefórum, role-playings…) con el objetivo de o bien poner en práctica los conocimientos adquiridos -teniendo

presente que se facilitó al alumnado el material básico de la asignatura desde el comienzo del periodo lectivo- o bien reforzar los contenidos esenciales del apartado teórico.

En este punto es importante señalar que el abandono de la sesión magistral no ha supuesto un completo abandono de las explicaciones básicas del contenido de la asignatura. Cuando se alude en este trabajo al concepto de sesión magistral nos estamos refiriendo al hecho de que el docente desarrolle un discurso durante el tiempo que dure la sesión (generalmente 2 horas) y en el que el alumnado no participa en ningún momento en clase, sino que su rol se limita de forma exclusiva a la escucha y toma de apuntes, con una escasa interacción en los cuatro ámbitos principales: entre alumnado, entre alumnado y docente, entre alumnado y material de la asignatura, y entre alumnado y entorno. Por tanto, en ningún caso se trató de una modificación del carácter o amplitud de los contenidos básicos de la asignatura, sino de la forma de trasladarlos y de promover su interiorización por parte del grupo de clase.

3.2. Recogida y análisis de datos.

Una vez finalizado el cuatrimestre y concluida la experiencia de innovación docente se diseñó un cuestionario auto cumplimentado, compuesto tanto por preguntas abiertas como cerradas (metodología mixta), con la pretensión de recopilar evidencias empíricas directamente de los estudiantes. El objetivo de la aplicación del cuestionario fue el de explorar en profundidad su postura frente al debate entre los métodos tradicionales de enseñanza -concretamente la sesión magistral- y su superación mediante la implementación de experiencias de innovación docente en el contexto universitario, así como conocer su opinión sobre dichas experiencias en las que, además, han sido protagonistas. El cuestionario fue enviado al grupo de clase completo y fue respondido por una parte muy significativa de éste (más del 80%), lo que facilita la representatividad de la evidencia recabada en su propio contexto.

La recopilación y organización de la evidencia se llevó a cabo de manera sistemática e independiente en función de su carácter, mientras que los datos cuantitativos y la información cualitativa fueron posteriormente integrados en una narrativa en la que unos y otros se

retroalimentan. Los datos cuantitativos fueron analizados mediante el uso de Microsoft Excel, que sirvió para su estructuración y análisis descriptivo, así como para generar gráficos representativos de sus principales tendencias y contenidos. Para el análisis en profundidad de las preguntas abiertas se empleó el software ATLAS.ti, con el que se realizó una codificación de la evidencia cualitativa para posteriormente desarrollar un análisis desde un enfoque temático y extraer los fragmentos del discurso -verbatims- más significativos de entre los proporcionados por el alumnado.

TABLA 1. *Ficha técnica de la investigación*

Objeto:	Posicionamiento del alumnado en relación al debate sobre sesión magistral e innovación docente en el aula
Metodología:	Mixta
Técnicas:	Cuestionario auto cumplimentado (n=26)
Informantes clave:	Alumnado de la asignatura "Política Social y Servicios Sociales" del Grado en Criminología de la Universidad de Valladolid
Recogida de información:	Marzo y abril de 2024
Tratamiento de datos:	Sistematización con Microsoft Excel Análisis con Atlas. ti

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

Con relación a los resultados obtenidos, en primer lugar, se expondrá el posicionamiento del alumnado con respecto a las diferentes metodologías pedagógicas que han tenido oportunidad de vivir tanto en la asignatura en cuestión como en otras cursadas durante su trayectoria en la universidad. En este primer análisis se comprobará si el alumnado se considera indiferente ante las estrategias empleadas por los docentes, o si por el contrario se posicionan a favor o en contra bien de las metodologías tradicionales o bien de aquellas más innovadoras.

Posteriormente se profundizará en las justificaciones al posicionamiento anterior, explorando las razones y justificaciones que sustentan sus preferencias educativas. En este sentido, el enfoque cualitativo ha permitido identificar tanto los aspectos positivos como negativos que el

alumnado percibe tanto en la sesión magistral como en la innovación docente, dotando de una mayor profundidad al análisis.

En tercer y último lugar se mostrará la satisfacción del alumnado con la experiencia educativa implementada en el aula, permitiendo conocer su opinión basada en una experiencia centrada en el abandono de la sesión magistral en el aula. Para ello han sido utilizadas escalas de posicionamiento y/o de tipo Likert, facilitando así la precisión en la aportación y análisis de respuestas.

La adopción de este enfoque en el análisis de los resultados ha permitido alcanzar una visión completa de la percepción estudiantil en relación al objeto de estudio, a la vez que ha permitido conocer y orientar las decisiones pedagógicas futuras con este y otros grupos de estudiantes.

4.1. Posicionamiento

Una de las primeras (y más significativas) conclusiones alcanzadas con el análisis es que el alumnado no se muestra indiferente ante las metodologías pedagógicas empleadas en el aula. Algo más del 80% de los encuestados se muestra "algo de acuerdo" o "muy de acuerdo" ante la afirmación que, con base a su experiencia, antepone la innovación docente frente a la sesión magistral. Ese dato es consonante con los resultados de la afirmación que antepone la sesión magistral a otras prácticas docentes, en los que un 70% se muestra en contra de la afirmación.

TABLA 2. *Posicionamiento respecto a las metodologías pedagógicas.*

	Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Indiferente	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo
Prefiero la sesión magistral en lugar de otras metodologías docentes.	30.8%	38.5%	3.8%	26.9%	0%
Me es indiferente la metodología que se lleve a cabo en el aula.	38.5%	38.5%	23.1%	0%	0%
Prefiero otras metodologías pedagógicas en lugar de la sesión magistral.	0%	15.4%	3.8%	42.3%	38.5%

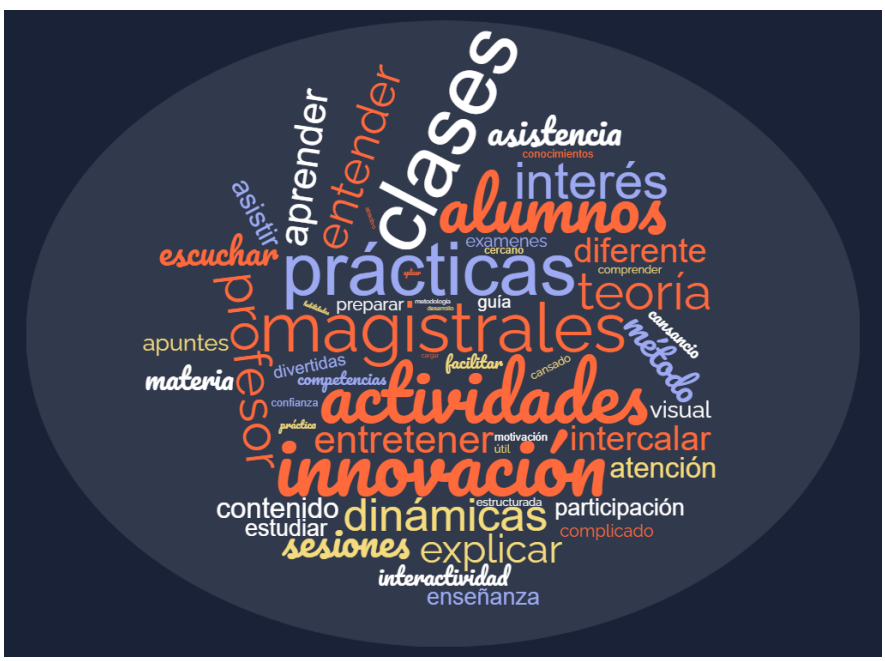
Fuente: elaboración propia

Por su parte, ningún alumno considera indiferente la metodología de enseñanza que se emplea en el aula, lo que contribuye a afianzar la validez de los dos posicionamientos anteriores. La tabla 2 sintetiza los datos recabados en esta parte de la evaluación.

4.2. Innovación docente vs sesión magistral. Justificaciones

Una vez observado el posicionamiento de los y las estudiantes respecto a las metodologías de enseñanza, es esclarecedor profundizar en el análisis de las justificaciones otorgadas a través de sus respuestas a las preguntas abiertas incluidas en el cuestionario. Con carácter previo, la figura 1 muestra una nube de palabras que refleja cuáles han sido los términos más empleados por el alumnado en sus justificaciones. Destacan términos como "innovación" (14 veces), actividades (13 veces) o prácticas (13 veces). Este ejercicio de análisis de contenido permite observar, de modo tentativo, cuál es el marco en el que toman fuerza los argumentos y posiciones discursivas del alumnado participante en la experiencia.

FIGURA 1. *Nube de palabras*



Fuente: elaboración propia.

En la tabla 3, por su parte, se ofrece un breve resumen de las principales temáticas observadas en las justificaciones del alumnado. Como se explicita, los discursos se han centrado en reseñar los puntos positivos o negativos de la sesión magistral, de la innovación docente e incluso de la combinación de ambas.

TABLA 3. *Codificación de las temáticas encontradas en las justificaciones*

Metodología	Categoría	Codificación
Sesión magistral	Beneficios	Estructura mejor el contenido de la asignatura.
	Problemas	Favorece la desconexión.
		Aburrimiento y monotonía.
		Disminución del interés por la asignatura.
Innovación docente	Beneficios	Mejora la atención y la participación.
		Permite aplicar la teoría a la práctica.
		Reduce el absentismo universitario.
		Fomenta un ambiente de confianza entre alumnado y profesorado.
	Problemas	Aumento de carga de trabajo.
		Necesidad de una alta preparación y alta concentración.
Innovación docente +	Mejora el desarrollo y la comprensión del temario.	

Fuente: elaboración propia

4.2.1. Sesión magistral.

Las justificaciones del alumnado en relación a la sesión magistral demuestran una postura significativamente más en contra que a favor de esta metodología docente. Una de las tendencias más presentes en los discursos del alumnado está relacionada con la desconexión que sufren durante las clases magistrales, señalando el aburrimiento, la repetitividad y la monotonía como obstaculizadores en el proceso educativo. A su vez, aluden a la disminución de la atención y del interés que provoca la simple lectura en voz alta de unos materiales por parte del docente.

> "En las sesiones magistrales la mayoría de las personas desconectan tarde o temprano, pero con las prácticas estamos aprendiendo y participando todos."

> "La sesión magistral se suele hacer muy cansada ya que solo escuchas al profesor soltar todo lo que tenemos que aprender y muchas veces se desconecta."

Además, se señala que la sesión magistral contribuye al absentismo, ya que el propio alumno considera que no le compensa el esfuerzo que supone asistir al aula cuando puede estudiarse el temario de forma autónoma en su domicilio. Más aún, cuando los contenidos son puestos a disposición del grupo con posterioridad a las diferentes sesiones magistrales.

> "La sesión magistral hace que nuestra asistencia a clase disminuya, porque para leer los apuntes no nos hace falta para nada venir a clase."

Pese a lo anterior y con carácter prácticamente anecdótico, existieron argumentos a favor de la sesión magistral en el aula como mecanismo estructurador de las diferentes asignaturas.

> "Me parece que las clases magistrales hasta un punto son necesarias para guiar de alguna forma al alumnado y marcar el camino que tiene que seguir y las competencias que debe adquirir con la asignatura."

4.2.2. Innovación docente

En relación a las metodologías activas de innovación docente el alumnado asume en su discurso una serie de beneficios que, en global, superan en número a las problemáticas planteadas. Se señalan aspectos como la mejora en la atención y la participación activa, que facilitan la adquisición de competencias y habilidades. Además, la oportunidad de aplicar la teoría a la práctica se considera una cuestión mucho más útil que la clase tradicional.

> "Prefiero la innovación porque me llama más la atención y me permite estar atento y aprender sin tanto esfuerzo."

> "Considero que el uso de prácticas innovadoras en clase es mucho más útil a la hora de lograr el entendimiento de la materia que simplemente tener una sesión magistral."

> "Bajo mi punto de vista no sirve de mucho tener una clase en la que solo se leen PowerPoint y lo único que tenemos que hacer los alumnos es atender, ya que así no nos enganchamos. Yo creo que haciendo todo interactivo como ha sido el caso y participando y formando parte de la clase es como más se aprende."

La innovación docente contribuye también a la lucha del absentismo universitario. La variedad y el carácter dinámico de las sesiones permite mantener al estudiante comprometido y motivado, contribuyendo con ello a su asistencia regular al aula. Este hecho está perfectamente vinculado con la noción de que, al tratarse de metodologías más participativas y democráticas -basadas en el diálogo- permiten la transición de los y las alumnas desde una posición de sujetos pasivos a sujetos activos.

> "La sesión magistral hace que nuestra asistencia disminuya, porque para leer apuntes no nos hace falta venir a clase. Con actividades y explicaciones tan novedosas pues hace que queramos asistir y nos interesemos más por la materia."

> "Dar la clase de la manera en la que se ha hecho es una forma divertida y llamativa de aprender. Además, los alumnos han mostrado mucho más interés que en otras asignaturas, y eso se ha notado mucho en la asistencia a clase."

La innovación docente no contribuye de manera exclusiva a la mejora del proceso de aprendizaje, sino que también fomentan un ambiente de confianza y cercanía entre alumnado y profesorado. Este suceso es calificado como positivo y como elemento facilitar del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

> "Me parece que al llevar a cabo docencia mediante la innovación la relación entre alumnos y profesores no ha sido tan rígida. Ha sido cercana y ha provocado un ambiente de confianza, lo cual a mi parecer es clave en el mundo de la enseñanza."

Por otro lado, se señalan como principales obstáculos el aumento de la carga de trabajo que supone para el estudiante en términos de tiempo, preparación y concentración.

> "Las dinámicas, aunque son más entretenidas, hay que dedicarle más atención que al resto de tipos de clases. Por tanto, alguna práctica está bien, para desconectar de las clases magistrales, pero el tener que preparar la clase nosotros o implicarnos al 100% después de un día largo, nos cansa el doble."

Sin embargo, la observación de los discursos en su conjunto, parecen explicitar que ese aumento de la exigencia merece la pena al considerar los resultados y la positividad de las experiencias basadas en la innovación docente.

4.2.3. Mezcla entre la innovación docente y la sesión magistral.

A pesar de la marcada preferencia por las clases innovadoras, se menciona en varias ocasiones la importancia de encontrar un equilibrio entre clases magistrales y sesiones innovadoras de carácter práctico. Sigue presente la idea de que las clases magistrales contribuyen a estructurar los contenidos básicos de la materia, mientras que las prácticas permiten mantener el interés y facilitar la comprensión de la materia.

> "Estoy a favor de las clases magistrales como método de enseñanza, pero llevarlas a cabo durante todas las sesiones resulta pesado. Es por eso que abogo por la combinación de ambas cosas para un mejor desarrollo de la clase."

> "Resulta muy innovador realizar actividades diferentes más allá de dictar un temario o exponer un PowerPoint. Sin embargo, algunas actividades pueden a veces ser pesadas. Pienso que debería ser una mezcla de ambas cosas."

4.3. Satisfacción con la experiencia de innovación docente.

Además de preguntar al alumnado por su opinión sobre la sesión magistral y la innovación docente, se hizo un intento de acercamiento a la satisfacción percibida con respecto a la experiencia introducida en el aula.

En primer lugar, se pidió que valoraran en una escala del 0 al 10 su satisfacción con la asignatura, siendo 0 la peor valoración y 10 la mejor. La nota media otorgada es de 8.12, con una varianza de 1.11 y una desviación típica de 1.05, lo que otorga robustez y fiabilidad a la media obtenida señalando que hay una pequeña dispersión entre las respuestas del conjunto de alumnos que conforman la muestra de esta investigación.

En segundo lugar, al pedir una valoración sobre la asignatura y la forma de impartirla, caracterizada por el abandono de la sesión magistral, se destaca la metodología empleada como la mejor opción por su carácter reflexivo para abordar una temática -la política social- que puede resultar de entrada ajena en el ámbito de la Criminología.

> "Me ha parecido una asignatura bastante interesante y la forma de impartirla ha sido lo que más destacaría, ya que se han usado métodos de aprendizaje que no hemos tenido en ninguna otra asignatura."

> "Me ha gustado mucho la manera en la que se ha impartido, puesto que ha sido muy dinámico y de esta manera hemos aprendido casi sin darnos cuenta."

> "Ha sido bastante interesante y muy entretenida. Al final siempre se agradece que un profesor llegue e intente dar su asignatura de una manera diferente e intentando hacerla más dinámica para ayudarnos a nosotros también."

5. DISCUSIÓN

Las clases magistrales siguen siendo populares para los docentes debido a la sencillez en términos de planificación y flexibilidad que ofrece para adaptarse a cualquier contenido. Si bien es cierto que existen investigaciones centradas en la percepción estudiantil que enfatizan la preferencia del alumnado por esta metodología de enseñanza (Covill, 2011), los resultados aquí planteados guardar una mayor consonancia con las investigaciones centradas en poner de manifiesto la buena percepción del alumnado en relación a las metodologías activas e innovadoras (Larreta et al.,2009; Ballesta et al., 2011; Ramón et al.,2015) debido a la mayor eficacia en el proceso de enseñanza (Omelicheva y Avdeyeva, 2008) Aspectos como el aumento de la participación, la aplicación práctica de conocimientos y el establecimiento de una relación de confianza entre profesorado y alumnado son algunas de los beneficios percibidos por el alumnado cuando se habla de innovación docente y metodologías activas de enseñanza.

Las limitaciones de este trabajo son parejas a las futuras líneas de trabajo. Los datos aquí expuestos hacen referencia a la percepción de un grupo reducido de estudiantes, por tanto, no son resultados representativos del conjunto del alumnado universitario. Es por ello que futuras líneas de trabajo podrían ser, en primer lugar, replicar investigaciones de similar naturaleza durante cursos posteriores para ver si existe cierta continuidad temporal en los discursos del alumnado del Grado en Criminología, de modo que se pueda dotar de mayor robustez a los datos aquí señalados. Por otro lado, sería especialmente interesante realizar también un acercamiento a la percepción del alumnado de otras titulaciones, de modo que sea posible realizar una comparativa integrados ganando así una riqueza en términos de diversidad de la muestra. Por

último, señalar como otra posible línea de trabajo un ejercicio de mayor concreción cuando se habla de metodologías activas e innovación docente. Siendo conscientes de que en la presente investigación se ha realizado un ejercicio descriptivo de carácter amplio y generalista, sería útil conocer la percepción específica del alumnado sobre diversas estrategias pedagógicas, como pueden ser el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje-servicio, o cualquier otra metodología activa destinada al fomento de la implicación activa del alumno en su proceso de aprendizaje.

Tanto la presente investigación como las posibles líneas de trabajo futuras aquí planteadas contribuyen a la consecución de uno de los aspectos señalados por la Comisión Europea en su comunicación sobre una agenda renovada de la UE para la educación superior, en la que establece como estrategia clave para la mejora la recopilación de datos empíricos que señalen los aspectos que mejor funcionan en el ámbito universitario.

6. CONCLUSIONES

La educación universitaria tiene como reto la adaptación a un entorno en constante cambio en el que las metodologías tradicionales como la sesión magistral ya no son suficientes para satisfacer las necesidades educativas del alumnado. Es por ello por lo que la incorporación de las TICs y las metodologías activas juegan un papel clave al ofrecer nuevas oportunidades para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje al promover una mayor participación e interacción al alumnado. La evaluación de las metodologías docentes empleadas en el aula juega, además, un papel crucial en el proceso de mejora continua que debe ser intrínseco al sistema educativo superior.

Partiendo de ese proceso de investigación evaluativa, el alumnado del Grado en Criminología de la Universidad de Valladolid se ha posicionado a favor de la innovación docente, reconociendo en mayor medida las bondades de las metodologías activas (participación, interés, dinamismo, confianza…) e innovadoras frente a los múltiples obstáculos y dificultades que supone la sesión magistral (aburrimiento, absentismo, falta de motivación…).

A medida que se avanza hacia una educación más centrada en el estudiante, es esencial continuar explorando y adoptando nuevas estrategias pedagógicas que respondan a los deseos del alumnado, a las incipientes necesidades del sistema universitario europeo y a los desafíos de la sociedad del conocimiento.

7. ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

En la elaboración de este trabajo se han cumplido las normas éticas de investigación con participantes humanos establecidas por la Asociación Americana de Psicología (Sales & Folkman, 2000). También se han seguido las indicaciones de Giménez (2014): no se llevaron a cabo experimentos con personas, se evitó cualquier intrusión innecesaria en su vida privada y se procuró no someterlas a riesgos, estrés o incomodidades innecesarias. Además, en cumplimiento de la ley vigente de protección de datos (Ley Orgánica 3/2018), se implementaron las medidas necesarias para asegurar la confidencialidad de la información personal recopilada, incluyendo la anonimización de los datos mediante codificación segura y el almacenamiento en servidores protegidos.

8. AGRADECIMIENTOS

Los autores desean expresar su profundo agradecimiento al alumnado de la asignatura, cuya participación ha sido crucial para el desarrollo de esta experiencia de innovación docente, así como para el desarrollo de la presente investigación.

9. REFERENCIAS

Alcoba, J. (2013). La clasificación de los métodos de enseñanza en educación superior. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (15), 93–106. https://doi.org/10.18172/con.657

Ballesta, J., Izquierdo, T., & Romero, B. E. (2011). Percepción del alumnado de Pedagogía ante el uso de metodologías activas. *Educatio Siglo XXI, 29*(2), 353–368. Recuperado a partir de https://revistas.um.es/educatio/article/view/133101

Covill, A. (2011). College Students' Perceptions of the Traditional Lecture Method. *College student journal*, *45*(1), 92-101.

Crumly, C., Dietz, P., & d'Angelo, S. (2014). Pedagogies for Student-Centered Learning: Online and On-Ground. 1517 Media. https://doi.org/10.2307/j.ctt9m0skc

Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI, 24*(1), 35-56. Recuperado a partir de https://revistas.um.es/educatio/article/view/152

Giménez, V. (2014). Cuestiones éticas en la investigación en Trabajo Social y estrategias para una investigación éticamente responsable. *Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar-AZARBE, 3(1)*, 187−195.

Jaramillo-Hurtado, J.L., y Escudero-Benavides, P.M. (2024). El impacto de las TIC en el ciclo de aprendizaje. *Polo del Conocimiento, 85*(9), 93-116. DOI: 10.23857/pc.v9i1.6370

Lammers, W., y Murphy, J. (2002). A profile of teaching techniques used in the University classroom. *Active Learning in Higher Education*, *3*(1),54 - 67. https://doi.org/10.1177/1469787402003001005.

Learreta, B.; Montil, M.; González, A. y Asensio, A. (2009). Percepción del alumnado ante el uso de metodologías activas de enseñanza como respuesta a las demandas del espacio europeo de educación superior: un estudio de caso. *Apunts. Educación física y deportes, 1*(95), 92-98. https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/300287.

León, A. P., Risco, E., y Alarcón, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de la Educación Superior, 43*(172), 123-144. DOI: 10.1016/j.resu.2015.03.012

Martínez, E., Pegalajar, M. C., & Burgos, A. (2023). Metodologías Activas para el Desarrollo Sostenible en la Formación Docente. Análisis Bibliométrico. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, *12*(2), 191–211. https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.011

Omelicheva, M., & Avdeyeva, O. (2008). Teaching with Lecture or Debate? Testing the Effectiveness of Traditional versus Active Learning Methods of Instruction. *PS: Political Science & Politics, 41*(1), 603 - 607. https://doi.org/10.1017/S1049096508080815.

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

Ramos, C.S. (2022). Aproximación bibliométrica de las tendencias en enseñanza-aprendizaje indexadas en Scopus. *Delectus, 5(2)*.

Sales, B. D., & Folkman, S. (Eds.). (2000). *Ethics in research with human participants.* American Psychological Association.

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París.

INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA DOCENCIA DE LA PRODUCCIÓN TELEVISIVA: EVALUACIÓN DEL IMPACTO DEL *PAPER FORMAT* COMO HERRAMIENTA EN EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)

JULIO MORENO-DÍAZ
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Las nuevas dinámicas de consumo y producción de contenido han impulsado la participación de productoras externas en el sector audiovisual. Esta fórmula se origina cuando las cadenas confían la creación y realización de programas de televisión a compañías independientes. En este sentido, las productoras crean formatos que no solo sean rentables, sino que también incorporen innovaciones y elementos atractivos capaces de atraer al público y, en consecuencia, cubrir las necesidades del cliente (Medina de la Viña y Moreno Díaz, 2018). Debido a un mercado mediático cada vez más competitivo, los riesgos empresariales y de ejecución determinan, de manera exponencial, el diseño y la venta de contenido televisivo. Toda esta práctica se configura alrededor del *know how* (Esser, 2021), es decir, la experiencia con la que cuentan las productoras para desarrollar formatos y consolidar la idea original en una estructura formal y seriada por temporada. Todas estas consideraciones deben confluir en el *paper format,* donde se detalla el proceso de producción en base a los elementos diferenciadores del formato, así como su originalidad y exclusividad.

Según el observatorio The Wit (2023), el 44% de los programas lanzados cada año son adaptaciones de formatos extranjeros. No obstante, las productoras continúan creando formatos originales, que en primera instancia se dan a conocer de manera más localista (en la región o país

de origen) para, posteriormente, convertirlos en éxitos internacionales, tras su venta en diferentes mercados alrededor del mundo. Este éxito no solo se atribuye al atractivo del programa, sino a la correcta y consolidada creación del formato a través del *paper format*, un aspecto crucial en la producción audiovisual (Guerrero, 2010). Por ello, es fundamental que en el medio educativo, los futuros profesionales de la comunicación adquieran competencias que les permitan familiarizarse con la realidad creativa de las productoras y, en consecuencia, con el entorno laboral (Martínez Valdés, 2021).

Para lograrlo, se encuentran varias metodologías disponibles, entre ellas el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el cual se ha destacado como una opción educativa capaz, donde el alumno asume un rol central y es responsable de su propio proceso de aprendizaje (Fernández Cabezas, 2017). Este modelo, enfocado en la ejecución de proyectos prácticos, facilita que los estudiantes utilicen conocimientos teóricos en contextos reales (Martí et al., 2010), lo cual tiene una relevancia directa con su rendimiento académico (Barrera Arcaya et al., 2023) y futuros ámbitos profesionales (Spiegel, 2006). Numerosos estudios han evidenciado los beneficios del ABP en el incremento de la motivación, la curiosidad y la participación activa (Pardo Beneyto, 2022; Martínez Lirola y Díaz Soria, 2014), así como en el desarrollo de la creatividad, habilidades de razonamiento crítico y la destreza para solucionar desafíos (Rodríguez Espinoza, 2021 y Carrizosa-Prieto, 2019).

Un proyecto de ABP se organiza en diferentes etapas. Jalinus et al. (2017) destaca la identificación del aprendizaje, comprensión del material didáctico, entrenamiento de habilidades, diseño, propuesta, ejecución y presentación del proyecto. Cobo González y Valdivia Cañotte (2017) resaltan la labor del profesorado para su implementación, sobre todo en relación con las oportunidades y dificultades que vayan apareciendo. Para ello es esencial una planificación rigurosa, integración coherente de sus fases y una retroalimentación continua (Portillo Berasaluce et al., 2006; Garrigós y Valero-Garcúa, 2012) que permitan un proyecto competente y la consecución de los objetivos marcados.

Los estudios universitarios reconocen cada vez más el valor de estos modelos como estrategias de enseñanza efectivas (Luque Enciso et al.,

2012) apoyando así la adquisición de competencias transversales (Ausín et al., 2016) las cuales han determinado el diseño de los Grados y sus materias (Riesco González, 2008). Esta realidad ha llevado a un aumento exponencial de estudios en relación con los nuevos entornos de aprendizaje, en paralelo a la progresiva valoración entre el profesorado (Toledo-Morales y Sánchez-García, 2016).

En el ámbito de la Comunicación Audiovisual, desde donde se ubica la presente investigación, los estudios son constantes aunque los relacionados con la metodología ABP en estudios superiores aún resultan limitados. Sirvan como referencia estudios actuales en los que se involucran a los estudiantes en actividades prácticas como el de Expósito Barea (2024) donde el rodaje de un cortometraje fomenta su aprendizaje e incrementa su motivación y participación. Por otro lado, la experiencia en la Universidad Francisco de Vitoria con la creación de la primera revista fotográfica de la facultad es otra muestra de cómo el ABP puede integrarse eficazmente en el entorno audiovisual. Este proyecto no solo valida su uso como recurso didáctico, sino que también ha llevado a planificar su continuidad debido al éxito alcanzado (García et al., 2023). Además, el estudio de caso de Mora de la Torre y Díaz Lucena (2023) en la producción de informativos resalta cómo esta metodología favorece la adaptación de los estudiantes al mercado laboral y promueve la innovación en la materia. En otra iniciativa, en el contexto post-pandemia, la aplicación del ABP ha requerido una planificación y gestión detallada de recursos y actividades en la adquisición de destrezas para el desarrollo de videojuegos informativos, incrementado así el compromiso y la responsabilidad de los participantes (Gertrudis Casado et al., 2023). De esta manera, el ABP ofrece diversas posibilidades para enriquecer el proceso educativo, proporcionando herramientas vinculadas para enfrentar con éxito prácticas curriculares.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

En la formación de profesionales en Comunicación Audiovisual, es esencial adoptar métodos pedagógicos que integren conocimientos teóricos y prácticos. Así ocurre con el empleo del *paper format* como parte

del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Por consiguiente, el objetivo principal de este estudio es evaluar su efectividad como herramienta educativa en el entrenamiento de aptitudes en la producción televisiva.

Asimismo, se establecen otros objetivos:

- Analizar cómo el *paper format* posibilita la recepción de habilidades técnicas y creativas en los estudiantes del Doble Grado en Comunicación Audiovisual y Periodismo y el Grado en Comunicación Audiovisual, así como comparar las diferencias en su percepción y en los hallazgos obtenidos.
- Evaluar el impacto del *paper format* en la planificación, la gestión del tiempo y el trabajo en equipo y cómo estos factores influyen en el rendimiento y la satisfacción entre los alumnos.
- Identificar las principales demandas y gratificaciones que enfrentan los grupos durante el desempeño del trabajo para entender la asimilación de la materia y la adecuación del aprendizaje basado en proyectos.
- Potenciar el interés por la televisión fomentando una comprensión profunda de sus procesos creativos y su papel en la sociedad.
- Recrear las dinámicas ocupacionales de una productora audiovisual para simular el rol de productores ejecutivos en la creación de formatos televisivos, proporcionando así experiencias fundamentadas en la realidad laboral.

Para lograr estos objetivos, la investigación toma como referencia las competencias establecidas en la asignatura las cuales incluyen la capacidad para analizar estructuras, contenidos y estilos de programación televisiva (CG04), organizar y administrar los recursos técnicos y humanos necesarios para producciones televisivas (CG06) y la aplicación de métodos y procedimientos creativos en el diseño de producciones audiovisuales (CG08). También se destaca la virtud para la identificación y gestión de soportes audiovisuales (CG15) y la dirección de empresas del sector (CG17). Además, se consideran específicas la

incorporación y adaptación a equipos competentes (CE01), asumir liderazgo en proyectos audiovisuales (CE05), trabajar en equipo y comunicar ideas (CE08), fomentar la creatividad (CE09) y adaptarse a cambios (CE10). Su ejecución permite una disposición integral en el fomento del interés educativo y esfera laboral.

En consecuencia, la hipótesis planteada obedece a que la implementación del *paper format* en la enseñanza universitaria de producción televisiva no solo mejora sustancialmente el avance de conocimientos, sino que también facilita la integración eficiente de teoría y práctica, potenciando el desarrollo de competencias esenciales para enfrentar las exigencias de la industria televisiva.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación presenta un modelo de análisis cuantitativo y cualitativo, fundamentado en las propuestas de Mora de la Torre y Díaz-Lucena (2022) y Expósito-Barea y Pérez-Gómez (2024). La metodología integra aspectos esenciales del ABP como el aprendizaje activo (Kokotsaki et al., 2016), así como la praxis y los desafíos profesionales (Taboada et al., 2010). También se considera la coherencia con las destrezas fundamentadas en el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y la comunicación (Villanueva Morales et al., 2022). En este contexto, la relevancia del ABP se manifiesta en la motivación extrínseca y el interés de las clases por una participación dinámica y el compromiso en su proceso educativo (Ahedo-Gurrutxaga, 2022).

A este respecto, el diseño y la ejecución del *paper format* se han estructurado en varias fases clave, reconociéndose pilares fundamentales de su creación. La primera de ellas establece la simulación del ecosistema corporativo. Para ello, los alumnos se organizan como una empresa productora y asumen roles de productores ejecutivos, fomentando la colaboración y definiendo responsabilidades. La segunda fase implica la selección de ideas originales, para después, mediante el consenso adecuado, elegir el proyecto más viable para su ejecución. Esta etapa incluye la elaboración de los distintos apartados necesarios para su creación y venta, organizados en un plan de acciones que abarcan la

preproducción, realización y postproducción, siguiendo los estándares televisivos. Asimismo, se contempla la preparación de materiales promocionales y estrategias de lanzamiento. En la fase final, se presenta y evalúa el documento bajo criterios alineados con las competencias de la Guía Docente.

El enfoque cuantitativo se basa en los datos recogidos a través de encuestas realizadas, mediante el Aula Virtual, a un total de 90 universitarios de la asignatura Producción Audiovisual: Televisión, pertenecientes al Doble Grado de Periodismo y Comunicación Audiovisual y el Grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad Rey Juan Carlos (España). Además, esta metodología se complementa con una dimensión cualitativa que ha permitido también recopilar puntos de vista mediante las sesiones semanales de seguimiento individualizado por el profesorado. Esto ha permitido no solo evaluar el progreso de cada grupo, sino también interpretar las conclusiones de manera óptima. En consecuencia, esta estrategia ha proporcionado un conocimiento valioso sobre la percepción del *paper format*, así como la verificación de sus competencias.

El alumnado se organizó en grupos de seis personas, distribuidos en dos turnos diferentes, según el horario de cada Grado. El proyecto se llevó a cabo en paralelo al avance teórico, garantizando una integración efectiva entre la teoría y su aplicación, lo que facilitó una comprensión más profunda y contextualizada de la asignatura. El diseño del curso estaba estructurado de manera que cada unidad teórica fuera seguida de una sesión práctica. Este enfoque permitía un control más riguroso del plan de trabajo y aseguraba una aplicación y asimilación inmediata.

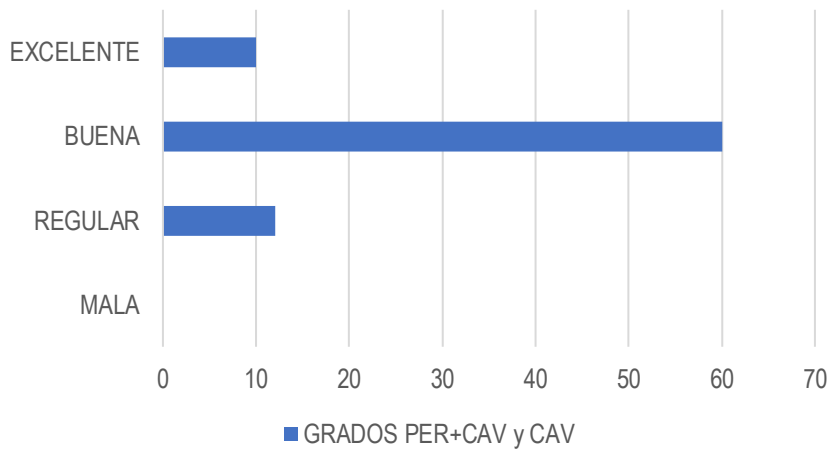
Para evaluar la consideración de los estudiantes, se analizaron diversos indicadores a lo largo de las etapas del diseño del programa. Por ello, el cuestionario se divide en varias secciones, abarcando la adquisición de capacidades y dificultades, la efectividad del trabajo en equipo, la planificación y el seguimiento del proyecto, desarrollo de la creatividad e la innovación y las dotes adquiridas. Se combinaron preguntas cerradas con opciones de respuestas específicas aunque se ha optado por una abierta para las reflexiones críticas. Las opciones predefinidas permiten identificar patrones y tendencias, estrategias y complicaciones.

Conjuntamente, este contenido se integra con las calificaciones finales. Todos los alumnos participaron en la encuesta, asegurando una representación completa y precisa de los enfoques y las experiencias de los Grados examinados.

4. RESULTADOS

En conjunto, los resultados cualitativos y cuantitativos se complementaron para ofrecer una visión integral del impacto del proyecto. Tales indicadores proporcionan una perspectiva global positiva. La experiencia del estudiantado hacia la metodología aplicada en el *paper format* indican una tendencia favorable, con un alto índice de aceptación y satisfacción, tal y como refleja el gráfico 1. Además, la opinión entre los diferentes Grados es muy similar, lo que sugiere una percepción homogénea de la experiencia.

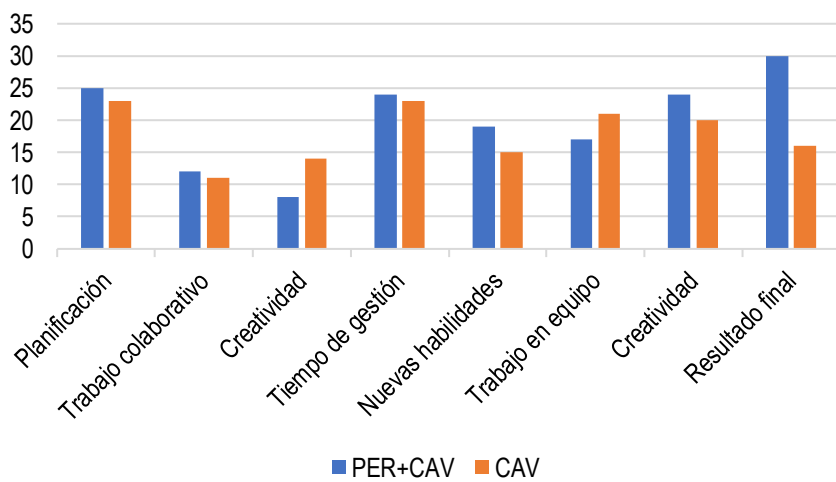
GRÁFICO 1. *Experiencia general en el desarrollo del paper format.*



En relación con los principales desafíos que se enfrentan, la *planificación* (34.29%) y el *tiempo de gestión* (33.57%) ocupan las primeras posiciones. El *trabajo colaborativo* (16.43%) y la *creatividad* (15.71%) también se consideran importantes, pero en menor medida. Las cantidades por grupo reflejan la misma clasificación.

En cuanto a los aspectos más gratificantes, la mayoría destaca el *resultado final del proyecto* (28.57%). La *creatividad* (27.33%) y el *trabajo en equipo* (22.98%) fueron también altamente estimados, seguidos de la *adquisición de habilidades* (21.12%). En la observación de mediciones por grupo, se revelan diferencias cruciales. En el Doble Grado destacaron principalmente el resultado final del proyecto (33.33%). En contraste, el Grado reconoció más el trabajo en equipo (29.16%), aunque ambos coinciden en situar a la creatividad como segunda opción (26.67% y 28.17%, respectivamente). Al complementar estos apuntes con los registros de la pregunta anterior, se percibe que, aunque ambos cursos enfrentan complicaciones similares en términos de planificación y tiempo de gestión, sus gratificaciones expresan diferentes prioridades y enfoques. Los universitarios del Doble Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual amparan más el rendimiento final del proyecto, lo que sugiere una fuerte orientación hacia la materialización de un producto terminado óptimo para su revisión. Por otro lado, el Grado en Comunicación Audiovisual tiene más en cuenta el proceso colaborativo y creativo, señalando predilección por las dinámicas de trabajo en equipo y la innovación.

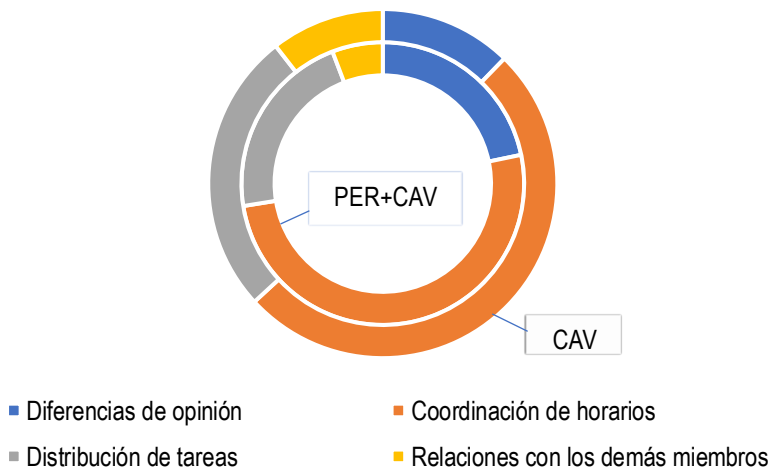
GRÁFICO 2. *Desafíos más significativos y aspectos más gratificantes en el diseño del paper format.*



En lo que concierne a la organización grupal bajo las dinámicas de una productora audiovisual, la mayoría juzgan positivamente la experiencia como *muy efectiva* y *positiva* (55.6%). También se identificaron varias dificultades siendo la *coordinación de horarios* (50.79%), el problema más trascendente.

Sobre la pregunta abierta relacionada con la superación a la hora de trabajar como productores ejecutivos, ambos grupos coinciden en que la comunicación es el factor más crítico. Además, enfatizan la necesidad de mantener un flujo constante de información y diálogo para coordinarse y resolver conflictos. El Grado de Comunicación tiende a subrayar más la organización interna del equipo y la equidad en la distribución de tareas. En contraste, el doble Grado insiste en la flexibilidad y adaptación a las circunstancias individuales de los miembros. En general, la capacidad para comunicarse efectivamente, planificar con antelación y adaptarse a las necesidades fueron claves para superar los imperativos del *paper format*.

GRÁFICO 3. *Desafíos en el rol de productores ejecutivos durante la práctica.*

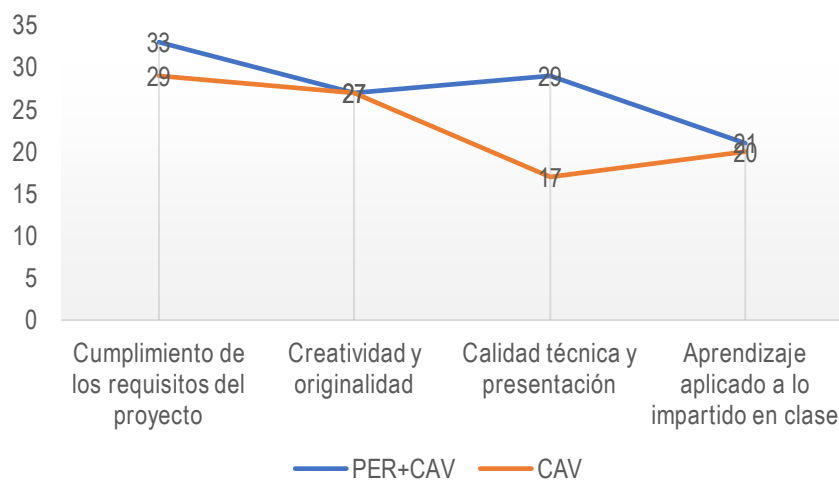


En lo que respecta al avance del trabajo durante el proyecto, la mayoría de los estudiantes de ambos grados realizaron *reuniones regulares fuera del aula* (80.25%), aunque esta costumbre es más común en el Doble Grado (88.89%). Las *reuniones dentro del aula* (18.52%) fueron menos

frecuentes, siendo más habituales para el Grado de Comunicación (27.78%). Al evaluar su propio trabajo, ambos grupos priorizan el *cumplimiento de los requisitos del proyecto* (30.54%). La *creatividad y la originalidad* (26.60%) también fueron aspectos apreciados, aunque el Doble Grado dan más importancia a la *calidad técnica y presentación* (28.2%). La postura sobre el *aprendizaje aplicado a lo impartido es clase* (20.20%) es similar en ambos grupos. De esta manera, el Doble Grado se inclina a adaptar un enfoque más estructurado y colaborativo en la planificación y seguimiento del *paper format*, lo que puede denotar una mayor orientación hacia el trabajo en equipo y la coordinación de producción. Mientras tanto, los alumnos de Grado ponen de relieve una mayor diversidad en sus enfoques, con una memorable proporción vinculada a una planificación más general y un seguimiento más flexible.

Es importante destacar que ambos grupos tasan altamente el cumplimiento de los requisitos del proyecto, lo que anuncia una orientación hacia la realización de los objetivos definidos y la conformidad con los criterios establecidos. Sin embargo, las diferencias en la importancia asignada a la creatividad, la calidad técnica y el aprendizaje aplicado reflejan variaciones en las prioridades y enfoques educativos entre los dos grupos.

GRÁFICO 4. *Factores considerados en la autoevaluación del paper format.*



Las mediciones relacionadas con el fomento de la creatividad e innovación informan que el *paper format* facilitó la mejora de estas cualidades en diversos grados. Específicamente, el 43.21% de la muestra afirma que el proyecto les permitió ser muy (*mucho*) creativos e innovadores, mientras que el 48.15% señaló que *bastante*. Solo un 8.64% señaló *poco* y ninguno mencionó *nada*. En el desglose de registros por grupo, se observa, de nuevo, diferencias entre las respuestas. Los alumnos de PER+CAV expresaron en un porcentaje muy alto la opción más positiva en comparación con los de CAV (55.56% frente al 28.57%).

Sobre las habilidades adquiridas durante la elaboración del *paper format*, entendidas como un parámetro relevante y positivo en el entorno colaborativo y dinámico del ejercicio, los datos recopilados describen una notable variedad. En conjunto, las relacionadas con los *procesos de producción* fueron las más destacadas, representando el 26.92% del total. Las vinculadas a la *resolución de problemas* también son notorias (21.37%), seguidas de las de *comunicación* (19.66%). Las referidas a la *gestión de tiempo* (17.09%) y al *trabajo en equipo* (14.96%) se posicionan en cuarto y quinto lugar, respectivamente.

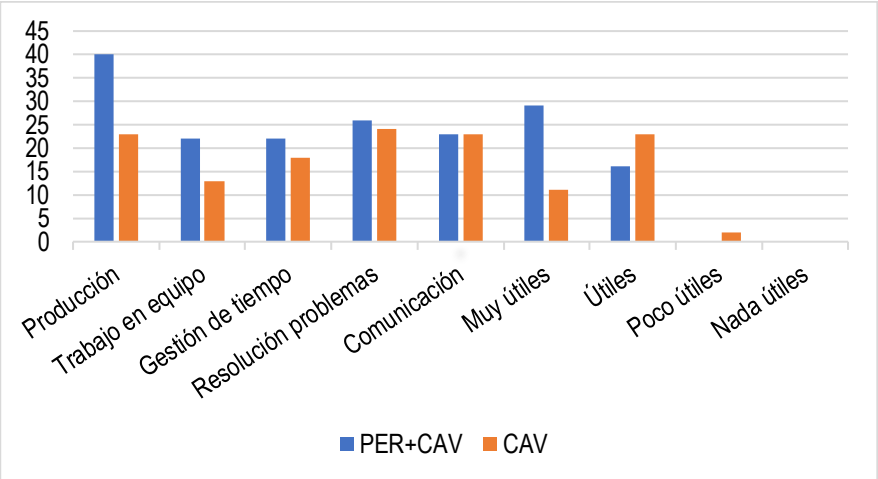
Por otro lado, los estudiantes del Doble Grado reportaron un mayor logro de habilidades en los *procesos de producc*ión (30.08%) y *trabajo en equipo* y *comunicación,* ambas coincidiendo en un 16.54%. Los de Grado se centraron más en la *resolución de problemas* (23.76%) y en la *comunicación* y *procesos de producción* (22.78%), que también obtienen las mismas cifras.

Referente a su utilidad y los conocimientos adquiridos para la comprensión de la producción en televisión, las cifras dejan ver que casi la totalidad del conjunto de encuestados (97.53%) las describen como *muy útiles* y *útiles*. No obstante, el Doble Grado percibe una mayor eficacia de lo asimilado. Un 64.44% asumen que fueron *muy útiles,* en comparación con el 31.43% de los del Grado, los cuales las encuentran *útiles* en un 65.71%.

Las calificaciones obtenidas en la evaluación del *paper format* reflejan escalas generalmente excelentes. Todos los grupos, excepto uno,

aprobaron la prueba. En detalle, uno obtuvo un aprobado, ocho lograron el notable y tres alcanzaron el sobresaliente.

GRÁFICO 5. *Habilidades nuevas adquiridas en la práctica y utilidad para la comprensión de la producción en televisión.*



En el Doble Grado de Periodismo y Comunicación Audiovisual son claramente superiores, con grupos que obtienen notas por encima del 7, con máximo de 9. En contraste, las del Grado de Comunicación Audiovisual muestran mayor variabilidad. Cuatro grupos alcanzaron calificaciones relativamente altas, siendo el 8.25 la máxima, mientras que uno consiguió un aprobado y otro recibió un suspenso.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las evidencias obtenidas en esta investigación proporcionan una visión profunda y matizada sobre la captación de competencias y la percepción de los estudiantes. Así, este análisis explora las implicaciones pedagógicas y reflexiona sobre futuras direcciones para los estudios de la producción televisiva.

Las estadísticas relacionadas con la apropiación de capacidades y retos subrayan la efectividad del *paper format* como herramienta educativa. La experiencia general fue predominantemente positiva, lo que advierte que la metodología aplicada logró captar el interés y el compromiso de

ambos Grados, generando un alto nivel de satisfacción. Este balance puede ser indicativo de un canal de aprendizaje estructurado que promueve una actitud activa del alumnado con las técnicas de producción televisiva (Expósito Barea, 2024).

No obstante, los principales obstáculos se centran en la planificación y la gestión de tiempo, áreas críticas a fortalecer. De hecho, es posible sugerir que éstos pueden estar limitados por la responsabilidad con otras asignaturas. Por lo tanto, maximizar la organización y la eficiencia en la gestión de todos los proyectos no solo beneficiaría el rendimiento de esta materia, sino que también tendría un impacto positivo en el plan de estudios general.

El hecho de que el resultado final del proyecto sea lo más valorado no solo plantea la satisfacción por su finalización, sino que también evidencia una experiencia valiosa que trasciende el ámbito educativo. De esta manera, la materialización de una herramienta profesional permite ir más allá de la calificación final. Este enfoque fomenta una mentalidad orientada a objetivos, permitiendo a la clase ensalzar tanto el tratamiento como el bien final y su relevancia posterior. Por ello, llevar a cabo un proyecto práctico completa una experiencia formativa que conecta directamente con la profesión (De La Torre y Díaz-Lucena, 2023).

Además, las diferencias entre los grupos revelan distintos enfoques y prioridades. Los universitarios del Doble Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual están más orientados hacia la evaluación y el producto terminado, probablemente debido a la naturaleza interdisciplinaria de su formación, que requiere mayor demanda y múltiples aptitudes. En contraste, los del Grado de Comunicación Audiovisual contemplan más las dinámicas de colaboración, centrándose menos en la consecución final y más en el progreso creativo en sí mismo. Para entender completamente tales diferencias, sería necesario abordar una variedad de factores ligados con las exigencias académicas, las expectativas de empleo, la retroalimentación o las experiencias previas, entre otros.

El reporte sobre la efectividad del trabajo en equipo y la superación de desafíos también exhiben una tendencia óptima. La mayoría de los encuestados especificaron su experiencia como *muy efectiva y positiva,*

mostrando su capacidad para adaptarse a un contexto colaborativo y empresarial. Esta efectividad puede atribuirse a variables como la asignación meridiana de roles y responsabilidades, el seguimiento y el diálogo en reuniones regulares dentro y fuera del aula, el acceso a recursos o la supervisión del profesorado.

Igualmente, los participantes propusieron diversas estrategias para superar las adversidades que implica trabajar como productores, lo que pone de manifiesto la complejidad de la colaboración en proyectos de producción audiovisual. La comunicación, mencionada con mayor frecuencia, resulta ser fundamental para coordinar el proyecto y cumplir con los objetivos, seguramente en razón a su experiencia como miembros de último curso. La planificación anticipada también destaca como un instrumento beneficioso, permitiendo gestionar los plazos y distribuir tareas de manera equitativa, al mismo tiempo que fomenta un sentido de responsabilidad, factor considerado en las rúbricas definidas del proyecto. Asimismo, la empatía y la flexibilidad entre los miembros revelan una actitud solidaria y un alto grado de coordinación y cooperación, inherentes a la producción audiovisual.

La planificación de la participación individual en el *paper format* muestra que la mayoría, sobre todo el Doble Grado, planificaron cada paso detalladamente con el equipo, con una mayor conciencia hacia el matiz del proyecto. Aunque en el Grado de Comunicación se observa una mínima distribución desigual del trabajo, esto puede ser entendido como parte del proceso de aprendizaje.

Gran parte optó por realizar reuniones regulares fuera del aula, lo que implica una mayor tasa de autonomía. Estas se complementaron con las mantenidas dentro del aula como parte de la docencia presencial, evidenciando la flexibilidad planteada en la asignatura. Sin embargo, como en casos anteriores, esta experiencia pudo verse condicionada por la carga lectiva. Al evaluar su propia tarea, los estudiantes priorizaron el cumplimiento de los requisitos del proyecto, junto con la creatividad y la originalidad. Esto indica una determinación por alcanzar el éxito formativo sin dejar de lado la innovación, lo que supone una tendencia positiva en términos generales.

Aunque los grupos secundan la importancia de aplicar las bases conceptuales en marcos de referencia prácticos, es vital reforzar esta conexión y mejorar la relevancia de la enseñanza teórica fuera del aula. Si bien esta transferencia ha sido necesaria para la elaboración de la tarea, es fundamental que se comprenda el mérito de aplicar los conocimientos conceptuales en otras situaciones prácticas. Los hallazgos enlazados con estas cuestiones podrían implicar la necesidad de una formación más especializada para abordar las variaciones de cada grupo.

Desde el punto de vista de la percepción de creatividad e innovación, un alto porcentaje entiende que el *paper format* es un medio efectivo para su fomento. Sin embargo, la variabilidad de las respuestas también aclara que no todos experimentan la misma ratio. Las diferencias entre los Grados aluden que el ambiente académico y el itinerario curricular pueden tener un efecto sustancial. Una formación más diversa en experiencias podría potenciar ambas cualidades, con un soporte pedagógico caracterizado por la experimentación y el pensamiento crítico. Además, es crucial ponderar cómo los alumnos perciben la evaluación, asegurando que el esfuerzo creativo sea reconocido.

En cuanto a las habilidades adquiridas o emprendidas durante el proyecto, se destacan particularmente las relacionadas con los procesos de producción, resolución de problemas y e intercambio de ideas. Esta diversidad vuelve a ilustrar la multifacética naturaleza de la actividad y su pericia para fomentar un amplio conjunto de destrezas relevantes para la producción televisiva. La importancia de aquellas relativas a la producción sugiere que esta herramienta es competente para enseñar los aspectos técnicos, operativos y creativos del sistema televisivo. El despliegue significativo de las concernientes a la resolución de problemas también es esencial en la industria audiovisual, donde la anticipación y el poder de adaptación son fundamentales.

En consecuencia, este trasfondo se complementa con la percepción positiva de los sujetos, quienes descubren que las habilidades y conocimientos adquiridos fueron muy útiles para la comprensión de la producción en televisión. Esto sugiere que el *paper format* es un recurso efectivo con gran potencial para seguir asentándose a través de nuevas experiencias y proyectos colaborativos, lo cual se traduce en las altas

calificaciones obtenidas. En términos de evaluación, los hallazgos obtenidos vuelven a resaltar diferencias entre los distintos grupos, justificadas por los factores previamente planteados.

No obstante, el equilibrio entre el rendimiento académico y la experiencia docente ha sido la norma imperante, subrayando la productividad del aprendizaje basado en proyectos en el fomento tanto en la excelencia académica como en la realización de competencias.

En definitiva, se demuestra que el uso del *paper format* como herramienta educativa en la formación de la producción televisiva es eficaz para la perfección de facultades técnicas y creativas. Esto se alinea con el objetivo principal de la investigación, que evalúa su efectividad en la formación universitaria, confirmando la primera hipótesis. Sin embargo, es indudable la necesidad de avances en áreas como la planificación y la gestión de proyectos.

La satisfacción del alumnado con el resultado final, así como la apreciación de la creatividad y el trabajo en equipo dentro de un marco de aprendizaje que integra conocimientos teóricos y prácticos, permite desarrollar una amplia gama de atributos relevantes para el mercado televisivo, lo que confirma la segunda hipótesis.

Las diferencias entre los Grados en cuanto a enfoques y prioridades resaltan la importancia de tener presente las características específicas de cada grupo para optimizar el método de aprendizaje. Los valores conseguidos sobre la efectividad del trabajo en equipo y la superación de desafíos confirman que la comunicación, la planificación anticipada y la empatía son fundamentales para el éxito en proyectos colaborativos.

La metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos ha demostrado ser una oportunidad para profundizar en técnicas creativas y colaborativas, estableciendo un modelo pedagógico que refuerza los estudios del audiovisual en la educación superior. La Universidad se enfrenta al constante desafío de consolidarse como un espacio de compromiso activo, donde la integración de proyectos vinculados con el mundo real permita la implementación de disposiciones prácticas y un sentido profundo de responsabilidad hacia el entorno profesional de los estudiantes.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Mi más sincero agradecimiento a todo el alumnado que participó en este estudio. Su dedicación y esfuerzo han sido esenciales para el avance y culminación de esta investigación. El presente estudio se enmarca en el Grupo de Innovación Docente Emergente en Nuevas Tecnologías Audiovisuales: Historia y Representación (GIMTAHR) de la Universidad Rey Juan Carlos, cuya misión es explorar y desarrollar nuevas metodologías educativas en el ámbito de las tecnologías audiovisuales.

7. BIBLIOGRAFÍA

Ahedo-Gurrutxaga, I. (2022). Aprendizaje basado en proyectos: una metodología para activar el compromiso, la motivación y el interés en las aulas de Ciencia Política. *Revista Española de Ciencia Política, 60*, 197-224. https://doi.org/10.21308/recp.60.07

Ausín, V., Abella, V., Delgado, V. y Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje basado en proyectos a través de las TIC: una experiencia de innovación docente desde las aulas universitarias. *Formación universitaria*, *9*(3), 31-38. https://doi.org/10.4067/s0718-50062016000300005

Barrera Arcaya, F., Venegas-Muggli, J. I. y Ibacache Plaza, L. (2022). El efecto del Aprendizaje Basado en Proyectos en el rendimiento académico de los estudiantes. *Revista de estudios y experiencias en educación, 21*(46), 277-291. http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.015

Beneyto, G. P. (2022). La inclusión de competencias éticas en el marco de la ciencia política: Una experiencia piloto basado en el aprendizaje basado en proyectos. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, *11*(4), 1-15. https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3848

Berasaluce, J. P., Uriarte, J. M. R., Oyarzabal, O. C. y Gómez, M. B. (2011). Uso sistemático de la co-evaluación durante un Aprendizaje Colaborativo Basado en Proyectos. En *Experiencias innovadoras en la sistematización de la evaluación. EVALtrends 2011: Evaluar para aprender en la Universidad* (pp. 236-252). Bubok Publishing.

Casado, M. C. G., Luis, J. R. y Barrio, M. G. (2023). Creación de videojuegos en los estudios de Grado en Comunicación Audiovisual: propuesta de aprendizaje basado en proyectos. En *Comunicación, creación artística y audiovisual: un marco para la innovación educativa* (pp. 379-399). Dykinson.

Cobo Gonzales, G. y Valdivia Cañotte, S. M. (2017). Aprendizaje basado en proyectos. Pontificia Universidad Católica del Perú. Instituto de Docencia Universitaria. http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/170374

De La Torre, V. M. y Díaz-Lucena, A. (2023). Aplicación de la metodología basada en proyectos en la enseñanza universitaria: Estudio de caso en el grado de comunicación audiovisual. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, *16*(3), 1-12. https://doi.org/10.37467/revhuman.v12.4655

Esser, A. (2021). TV formats: Transnationalizing television production and distribution. En Paul McDonald (Ed.), *The Routledge Companion to Media Industries* (pp. 351-362). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429275340

Expósito-Barea, M. y Pérez-Gómez, M.Á. (2024). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la asignatura de Realización III: Video Digital y Postproducción. En Llorente Cejudo, R., Barragán Sánchez, N. Pérez Rodríguez y L. Martín Párraga (Eds.*), Enseñanza e innovación educativa en el ámbito universitario* (pp. 670-677). Dykinson. https://hdl.handle.net/11441/156459

Fernández Cabezas, M. (2017). Aprendizaje basado en proyectos en el ámbito universitario: una experiencia de innovación metodológica en educación. *INFAD Revista de Psicología* 1 (2), 269-278. https://doi:10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.939

García, J. G., Mas, A. y Botas, D. (2023). Aprendizaje Basado en Proyectos para la Comunicación Audiovisual: Lux & Photo. EmRede - Revista De Educação a Distância, 10. https://doi.org/10.53628/emrede.v10i.942

Guerrero, E. 2010. *El entretenimiento en la televisión española*. Deusto. https://hdl.handle.net/10171/16084

Jalinus, N., Nabawi, R. A. y Mardin, A. (2017). The seven steps of project-based learning model to enhance productive competences of vocational students. *En International Conference on Technology and Vocational Teachers* (pp. 251-256). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/ictvt-17.2017.43

Kokotsaki, D., Menzies, V. y Wiggins, A. (2016). Project-based learning: a review of the literature. *Improving Schools, 19* (3), 267-277. https://doi.org/10.1177/1365480216659733

Luque Enciso, D., Quintero Díaz, C. A., & Villalobos Gaitán, F. (2012). Desarrollo de competencias investigativas básicas mediante el aprendizaje basado en proyectos como estrategia de enseñanza. *Actualidades pedagógicas*, *1*(60), 29-49.

Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, M., y Hernández, A. (2010). *Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente.* Revista Universidad EAFIT 46 (58), 11-21. http://hdl.handle.net/10784/16812

Martínez Lirola, M. y Díaz Soria, M. I. (2014). Trabajo cooperativo y competencias emocionales: un tándem esencial en el aula universitaria. En *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad* (pp. 1186-1198). Universidad de Alicante. http://hdl.handle.net/10045/41946

Martínez Valdés, M. G. (2021). Aprendizaje basado en proyectos como estrategia de formación profesional. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *12*(23). https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1093

Medina, E. y Moreno, J. (2019). Futuros creativos: estudiantes de comunicación audiovisual ante el diseño de contenidos televisivos. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación 43*(1), 7-26. https://doi: 10.12795/Ambitos.2019.i43.01

Padilla, M.T. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la enseñanza universitaria. *Revista Española de Pedagogía, 241*, 467-486.

Prieto, E. C. (2019). Las competencias transversales para la empleabilidad y su integración en la educación universitaria. *Relaciones Laborales y Derecho del Empleo 7* (1), 83-112.

Riesco González, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias pedagógicas 13,* 79-105.

Rodríguez Espinoza, M. (2021). Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Songwriting utilizando aprendizaje basado en proyectos. *LS Educational Research (MLSER)*, *5*(1), 61-75. https://doi.org/https://doi.org/10.29314/mlser.v5i1.526

Sabaté, J. G. y García, M. V. (2012). Hablando sobre aprendizaje basado en proyectos con Júlia. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, *10*(3), 125-151. https://doi.org/10.4995/redu.2012.6017

Spiegel, A. (2006). *Competencia Laboral: Recursos didácticos y formación profesional por competencias: Orientaciones metodológicas para su selección y diseño*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Taboada, G. L., Touriño, J. y Doallo, R. (2010). Innovación docente en el EEES de cara a la práctica profesional a través del aprendizaje basado en proyectos. En XVI Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (pp. 180–186). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Escola Técnica Superior d'Enxeñaría. https://hdl.handle.net/2099/11775

THE WIT (2023). *The top formats.* https://bit.ly/3RtuStp

Toledo Morales, P. y Sánchez García, J.M. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia universitaria. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, 22* (2), 429-449. https://hdl.handle.net/11441/86870

Villanueva Morales, C., Ortega Sánchez, G. y Díaz Sepúlveda, L. (2022). Aprendizaje Basado en Proyectos: metodología para fortalecer tres habilidades transversales. *Revista de estudios y experiencias en educación*, *21*(45), 433-445. https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.022

CAPÍTULO 12

CREACIÓN DE MATERIAL MULTIMEDIA SOBRE REGISTROS Y "REGULATORY AFFAIRS" DIRIGIDO A ESTUDIANTES EN CIENCIAS EXPERIMENTALES Y DE LA SALUD

NATACHA CABALLERO GÓMEZ
Universidad de Jaén

JULIA MANETSBERGER
Universidad de Jaén

CARLOS SORIA RODRÍGUEZ
Universidad de Jaén

HIKMATE ABRIOUEL
Universidad de Jaén

NABIL BENOMAR
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

Pese al gran número de instituciones y unidades técnicas que recopilan y realizan informes sobre la inserción laboral de los graduados en Ciencias Experimentales en España, los estudiantes en sus últimas etapas formativas y sus primeros años como egresados muestran un gran desconocimiento, sobre cuáles son las principales salidas profesionales que tienen tras finalizar sus estudios, a excepción de algunas vías más conocidas como la enseñanza o la investigación. Esto demuestra que existe la necesidad de reforzar el acceso del estudiantado a recursos e información útil que ayude a solucionar esta carencia, dando un refuerzo formativo sobre las numerosas vías de inserción.

Si a esta situación, le añadimos los bien conocidos problemas de funcionamiento que sufre el mercado de trabajo español durante décadas, que colocan en una situación muy desfavorable a los jóvenes; así como

las diferencias de accesibilidad al mercado laboral, en función de diversos y complejos factores como podemos ver de forma detallada en el informe elaborado por Fundación BBVA-IVIE U-Ranking 2023. Entre los que destaca, por un lado, los de carácter personal, entorno socioeconómico y territorial y, por otro lado, las diferencias de inserción laboral en función del campo estudiado, la especialización y el tipo de formación. Este contexto hace que los estudiantes se encuentren en un momento de especial preocupación con respecto a su futuro laboral, siendo su principal interés cómo encontrarán un trabajo con el que poder vivir estando lo más relacionado posible con la formación adquirida durante la obtención del título de Grado.

En resumen, estos factores junto con la difícil situación del mercado laboral, hacen que la necesidad de reforzar las medidas de apoyo a la inserción para los futuros profesionales, sea un aspecto prioritario, desde las primeras etapas de finalización de su formación. Destacando como el principal objetivo, a la hora de reforzar su inserción, el desarrollo de competencias transversales fundamentales a la hora de desempeñar su búsqueda laboral (González Prado & Navarro Gallardo, 1998; Suárez Lantarón, 2013).

En los denominados "libros blancos" (ANECA, 2009) desarrollados por una red de universidades españolas, apoyadas por ANECA, se recogen un gran número de aspectos fundamentales en el diseño de un modelo de título de grado, destacando entre ellos, estudios de inserción laboral de los titulados http://www.aneca.es/Documentos-ypublicaciones/Otros-documentos-de-interes/Libros-Blancos. Dichos libros dejan de manifiesto que la inserción laboral y la mejora de aptitudes y actitudes necesarias para ellos deben ser consideradas por la comunidad Universitaria.

En este contexto, la implicación de las Universidades ofreciendo servicios de orientación profesional son cada vez más importantes, considerándose la oferta de estos por parte de las instituciones un indicador de calidad (ANECA, 2007a; Martínez y Martínez, 2011; Sánchez García y Guillamón, 2008; Saúl, López-González y Bermejo, 2009).

En resumen, nos encontramos ante la necesidad de implantar programas y recursos en los centros que ofrezcan información y asesoramiento al

estudiantado en cuanto a salidas profesionales relacionadas con sus estudios. Los recursos ofrecidos pueden ser de gran utilidad cuando las personas implicadas disponen de formación específica en los campos profesionales de inserción más demandados, como demuestran los trabajos desarrollados en la Universidad de Alicante, por Martínez Espinosa et al.

1.1. INSERCIÓN LABORAL EN CIENCIAS EXPERIMENTALES Y DE LA SALUD

Para medir de forma adecuada la tasa de inserción laboral se ha desarrollado el llamado índice sintético de inserción laboral. Por medio de dicho índice podemos evaluar las posibilidades de empleo, así como, la calidad de este. Tres dimensiones clave son utilizadas a la hora de desarrollar el índice:

1. Nivel de empleo: Representa la tasa de afiliación a la Seguridad Social, es decir, cuántos universitarios están empleados.
2. Adecuación del empleo a la formación: Mide la proporción de afiliados empleados en puestos que requieren formación universitaria.
3. Ingresos: Se basa en la base de cotización a la Seguridad Social, reflejando los salarios obtenidos.

Este índice nos da una visión completa de la situación en la inserción y nos permite comparar diferentes áreas de estudio así cómo distintas universidades.

A partir de los datos proporcionados por el ministerio de Universida-des, desarrollado con los datos provenientes de la información disponible en la Seguridad Social, disponemos del informe U-Ranking 2020 y 2023 de inserción laboral de los egresados. Sin embargo, el uso único de los datos de la Seguridad Social, no cuenta con los datos de aquellos titulados que trabajan fuera de España. Para evitar esta limitación que permita mejorar el análisis de inserción en dicho informe se ha contado con el análisis de la Encuesta de Inserción Laboral de los Universitarios (EILU) del INE que solventa el problema de la inserción laboral fuera de España.

Los datos obtenidos a partir de los índices anteriormente citados, en el informe desarrollado por la Fundación BBVA-IVIE U-Ranking 2023,

nos indican que los resultados más favorables corresponden a los grupos de informática, ingeniería, industria y construcción, y salud y servicios sociales, tanto en empleo como en calidad de la inserción. Superando el 90% en las tasas de empleo para casi todos los casos. Por otro lado, en la zona intermedia de dicha clasificación se en-contraría la rama de las ciencias (del rosa al amarillo) (Tabla 1)

TABLA 1: *Fuente: Análisis de la inserción laboral de los titulados universitarios. Ranking Universidades Española BBVA IVIE 2023.*

	Graduados	Tasa de empleo	% ocupados con un sueldo mayor o igual a 1.500€	% ocupa-ciones altamente cualificadas	% trabajando en su área de estudio o relacionada
Salud y servicios sociales	**33.181**	**92,1**	**60,6**	**93,3**	**90,5**
Podología	433	96,9	41,0	96,2	82,6
Odontología	1.785	96,4	68,2	100,0	99,4
Medicina	5.571	95,0	91,8	99,9	99,2
Farmacia	2.872	92,9	70,4	91,8	95,4
Enfermería	11.700	92,7	66,9	97,5	94,7
Óptica y optometría	797	91,6	46,4	92,7	87,1
Fisioterapia	3.426	91,4	33,9	95,8	88,3
Nutrición humana y dietética	884	91,0	32,4	75,1	68,4
Ingeniería biomédica y de la salud	106	90,1	82,5	90,8	77,0
Terapia ocupacional	711	88,8	15,4	82,5	77,7
Logopedia	631	86,3	22,4	85,1	76,0
Trabajo social	4.265	86,2	33,1	74,1	70,7
Ciencias	**12.233**	**83,6**	**39,2**	**82,6**	**71,3**
Biomedicina	250	92,9	52,7	96,0	86,3
Estadística	240	92,7	64,8	80,9	68,0
Física	914	89,1	56,5	95,3	76,1
Matemáticas	840	88,9	70,4	90,8	84,2
Biotecnología	785	86,8	41,0	94,4	83,9
Ciencias ambientales	1.864	85,7	32,2	73,8	51,8
Química	1.971	83,1	41,9	85,0	78,7
Geología	374	82,0	33,6	73,5	58,2
Biología	3.585	80,7	27,9	77,7	72,4
Geografía y ordenación del territorio	366	78,4	25,7	66,8	46,6
Bioquímica	832	77,7	39,8	93,1	76,3
Ciencias del mar	212	77,7	22,7	69,8	65,9

Sin embargo, como destacan Martínez-Espinosa en el proyecto desarrollo en la Universidad de Alicante "Participación y compromiso de la Facultad de Ciencias en la inserción laboral de los egresados", esta información no es conocida por parte del estudiantado llegando a pensar

que las tasas de inserción laboral en títulos como Biología o Geología son de las más bajas. Esta falsa percepción por parte del estudiantado de sus opciones de inserción nos demuestra que el refuerzo mediante cursos orientativos, de las principales áreas con demanda laboral, pueden ser muy útiles en esta última etapa, evitando situaciones de estrés innecesarias.

1.2. REGISTROS Y "REGULATORY AFFAIRS"

Martínez-Espinosa, en el proyecto realizado durante cuatro años sobre inserción laboral para estudiantes de Ciencias Experimentales de la Universidad de Alicante, identificaron las principales salidas profesionales de los egresados de la Facultad de Ciencias.Entre las principales salidas laborales que destacan para los graduados en química y biología se encuentran:

- Control, producción, transformación, manipulación e identificación de productos Biológicos.
- Control en el procesado industrial de Aditivos alimentarios, pesticidas y fitosanitarios, fármacos, productos químicos y cosméticos.
- Aspectos sanitarios relacionados con análisis clínicos, microbiología y parasitología, inmunología, bioquímica clínica, genética y planificación familiar, nutrición, dietética, tratamientos fitosanitarios, salud pública, seguridad e higiene en el trabajo y toxicología.
- Análisis y control de calidad relacionado con productos alimentarios, contaminación atmosférica, residuos sólidos, aguas, suelos y materiales.
- Control de calidad y producción.
- Sectores industriales: Industria farmacéutica, síntesis de fármacos. cosméticos, industria textil, calzado, juguete. Fibras textiles sintéticas y especiales. Tintes y colorantes. Polímeros y adhesivos. Curtido de pieles. Pieles sintéticas. Química agrícola e

Industria agroalimentaria. Colorantes, estabilizantes, conservantes, análisis de suelos, fertilizan-tes, pesticidas, fitosanitarios, industria metalúrgica, protección anticorrosión, cromados, galvanizados, pinturas y barnices, pinturas electro-foréticas, industria petroquímica, combustibles, lubricantes, plásticos, detergentes, generación y acumulación de energía, baterías y cumuladores. Síntesis y desarrollo de nuevos materiales.

Estos datos demuestran que el campo de registros y "Regulatory Affairs" tiene actualmente un gran peso en la inserción laboral de los egresados en Ciencias Experimentales y de la Salud, además, se espera que la demanda de especialistas en asuntos regulatorios crezca a medida que las industrias se expandan e innoven, y a medida que las regulaciones y normas se vuelvan más complejas y diversas.

A continuación, contextualizaremos el campo en cuestión para facilitar la comprensión sobre las implicaciones y necesidades que se plantean dentro de esta vía de inserción. Existe un largo proceso desde que se comienza a desarrollar un producto vinculado a la Investigación y el Desarrollo (I+D) hasta que sale al mercado. Este proceso tiene lugar con los medicamentos, los cosméticos, complementos alimenticios y desinfectantes entre otros. Los productos desarrollados antes de ser lanzados al mercado deben satisfacer unas garantías de calidad, seguridad y eficacia, por lo que deben obtener la aprobación de una autoridad reguladora para poder ser comercializados. Y en este punto es donde aparece el departamento de Registros y "Regulatory Affairs".

El departamento de Registros y "Regulatory Affairs" incluye funciones de registro encargándose de que el producto sea comercializado con todas las garantías necesarias y de que este proceso sea lo más breve posible. Por lo tanto, los profesionales involucrados en el proceso deben conocer la legislación sanitaria europea, nacional y autonómica. Podemos concluir que es un área claramente transversal, en la que además de confluir profesionales de distintas especialidades dentro de las Ciencias Experimentales y de la Salud, también confluyen especialidades dentro del derecho internacional.

Es un área con una alta tasa de inserción laboral, que demanda licenciados en Ciencias experimentales y Ciencias de la Salud con un alto conocimiento del derecho regulador a nivel nacional e internacional.

Un ejemplo muy claro es el de los medicamentos, todos queremos asegurarnos de que los medicamentos que compramos y usamos para tratar y curar enfermedades sean seguros. Debido a la complejidad de la biología humana, no se puede garantizar al 100% que un fármaco funcione sin causar algún otro problema (por ejemplo, mareos, náuseas o insomnio). Para garantizar los intereses de los pacientes existen agencias reguladoras para hacer cumplir las normas que rigen todo lo que entra en el desarrollo y fabricación de un medicamento. Por lo tanto, nos encontramos con una de las industrias en las que más regulación existe.

Se trata de un área laboral que implica muchos aspectos de seguridad y legislación en la que convergen graduados como biólogos, químicos y farmacéuticos entre otros. Por lo que en muchos casos los jóvenes graduados no identifican con claridad el grado de adecuación de su formación en dichos puestos. Si a esto le sumamos el gran desconocimiento del estudiantado en Ciencias Experimentales y de la Salud, de las Ciencia Jurídicas que convergen en estos campos, nos encontramos con un total desconocimiento de sus grandes posibilidades de inserción en el sector.

Podría decirse que la profesión a desarrollar dentro del área de Registros y "Regulatory Affairs" es relativamente nueva y ha sido desarrollada por los gobiernos con el objetivo de proteger la salud pública mediante el control de la seguridad y la eficacia de productos pertenecientes al área farmacéutica, agroquímica, cosmética y cuidado del hogar entre otras. Por lo tanto, puede ser definida como la parte intermediaria, entre una compañía y las agencias reguladoras alrededor del mundo.

Se trata de un departamento que trabaja codo con codo con prácticamente todos los demás, al mismo tiempo que interactúa con las autoridades sanitarias. Por lo que el departamento de "Regulatory Affairs" y Registros juega un papel muy importante dentro del mercado global.

2. OBJETIVOS

Como consecuencia de esta demanda en el mercado laboral junto con las necesidades de transversalidad y multidisciplinariedad que confluyen en el área de Registros y "Regulatory Affairs", junto con las implicaciones que tiene en la inserción laboral de Ciencias Experimentales y de la Salud, el principal objetivo de nuestra propuesta es ofrecer al alumnado de Ciencias Experimentales y Ciencias de la Salud, los recursos necesarios para conocer esta área, así como sus principales objetivos y desarrollos, antes de pasar a su siguiente etapa formativa.

Mejorando el conocimiento de nuestro alumnado en materia regulatoria, y mostrando esta vía de inserción laboral, así como los conocimientos para desempeñarla, se pretende fortalecer el vínculo de orientación en la inserción laboral, con la consiguiente mejora en los índices de calidad de nuestra Institución.

Para conseguir nuestro objetivo, la propuesta radica en el desarrollo de material docente multimedia que contribuya al conocimiento del perfil asociado al gestor de Registros y "Regulatory Affairs" en el ámbito de las Ciencias Experimentales y de la Salud.

Con la aplicación de este sistema transversal se pretenden conseguir los siguientes subobjetivos:

- Diseñar y llevar a la práctica actuaciones desde la Facultad de Ciencias Experimentales y de la Salud que fomenten la inserción laboral de los egresados de dicho centro, desarrollando cursos breves y aplicados mediante el formato píldoras de conocimiento para potenciar la inserción laboral del alumnado.

- Dotar de herramientas que permitan a los participantes prepararse para nuevos retos en el desarrollo de su carrera profesional.

- Proporcionar información y material a los estudiantes, formándoles en campos multidisciplinares, proporcionando un recurso esencial para el desarrollo de la futura actividad profesional del estudiantado en diferentes sectores y roles, generando así un distintivo de calidad vinculado a nuestra Institución.

En resumen, mediante la consecución de nuestro objetivo principal junto con los subjetivos detallados, pretendemos que el alumnado termine su formación disponiendo de la información necesaria para el entendimiento de esta área de inserción laboral adquiriendo competencias básicas sobre el campo de "Regulatory Affairs" y Registros de productos junto con su integración en los campos de las Ciencias Experimentales y de la Salud, así como su conexión con el conocimiento sobre aspectos jurídicos y regulatorios.

3. METODOLOGÍA

Se propone el desarrollo de material docente multimedia que contribuya al conocimiento del perfil laboral de Registros y "Regulatory Afairs" en el ámbito de las Ciencias Experimentales y de la Salud. Para ellos se desarrollará una página web que permita un acceso rápido a materiales y recursos que sirvan de introducción a este campo. Se propone el desarrollo de píldoras de conocimiento en formato interactivo y multimedia que hagan más accesibles dichos recursos.

3.1. ENFOQUE, CONTENIDO Y DISEÑO DEL CURSO

El proyecto prevé el diseño de material en formato interactivo de píldoras de conocimiento, que cumplan el doble objetivo de informar a los alumnos sobre las salidas profesionales vinculados al sector de Registros y "Regulatory Affairs", así como aportar material específico de los distintos perfiles a desempeñar dentro de los grados impartidos en la Facultad de Ciencias Experimentales y de la Salud.

El material incluirá un apartado general común a todas las ciencias que explique el funcionamiento del sector, así como su base legal a nivel internacional. Por otro lado, se presentará un caso práctico para el que se tomará como ejemplo la industria farmacéutica. En el desarrollo de dicho caso práctico se desarrollarán los conocimientos necesarios para conocer la legislación específica dentro del registro de medicamentos, entender las fases necesarias, así como el conocimiento del entorno regulatorio y del ensayo clínico.

La metodología elegida para el diseño de este curso se basa en la estructura de los cursos que se han impartido con éxito por parte de organismos privados y colegios profesionales. Dado que dichos cursos de especialización son un gran recurso a la hora de enfocar definitivamente el futuro laboral del estudiante, se pretende acercar dicho conocimiento de forma breve e interactiva a los estudiantes de último curso de grado.

Es bien sabido que dichos cursos tienen éxito a la hora de postular en ofertas laborales específicas, por lo que se presentarán y resumirá su contenido para adaptarlo a los estudiantes de Ciencias Experimentales y de la Salud, situándolos dentro de los programas de inserción laboral que tienen lugar en nuestra Institución.

Se pretende organizar el curso en 3 unidades didácticas que se resumirán a continuación:

1. Introducción al registro de productos biológicos y químicos.

- El 1 de junio de 2007 entró en vigor el Reglamento (CE) 1907/2006 relativo al registro, evaluación y autorización de sustancias químicas (REACH) en la Unión Europea (UE). El Reglamento REACH es obli-gatorio en todos sus elementos y directamente aplicable en cada Estado Miembro de la UE.

- Para poder comercializar una sustancia química en la Unión Europea UE, es preciso registrarla. El registro es único para cada sustancia: una sustancia, un registro.

- Se abordarán y darán a conocer los distintos Reales Decretos y Órdenes en vigor para el registro de medicamentos de uso humano y veterinario, cosméticos y biocidas; a través de la Agencia Española de medicamen-tos y productos sanitarios (aemps.gob.es)

2. Perfil profesional del experto en Registros y “Regulatory affairs”.

- Se pretende presentar al estudiantado el perfil y funciones, del especia-lista en dicha área, resumiendo los principales aspectos que destacamos a continuación.

Uno de los perfiles más demandados actualmente por parte de la industria está siendo el de "Regulatory Afairs", su principal función radica en supervisar que los productos cumplan la normativa aplicable, garantizando la seguridad de sus productos. Para ello serán los encargados de definir procesos de vigilancia y mantener actualizada la documentación técnica, a parte de otros aspectos como supervisar el material publicitario, entre otros. Por otro lado, su labor es clave a la hora de ganar mercados, registrar los productos con la mayor rapidez posible, supervisando incluso, la internacionalización de la compañía.

El perfil ideal para este tipo de posiciones son titulados en farmacia, biología, química, si se trata de posiciones en empresas biomédicas, o cualquier otra formación de ciencias de la salud en el caso de las empresas "Health Tech" o "Medical Devices". La especialización previa tras los estudios de grado podrá adquirirse asistiendo a cursos o talleres ofrecidos por asociaciones profesionales, como la "Regulatory Affairs" "Professionals Society" (RAPS) o la "Drug Information Association" (DIA), que ayudarán a conocer mejor los reglamentos y normas específicos de las distintas regiones y sectores.

Las funciones a desempeñar como profesional en Registros y "Regulatory Affairs", previamente citadas, implicarán tener excelentes dotes de comunicación, investigación y análisis, ya que tendrá que enfrentarse a normativas complejas y cambiantes, redactando y revisando documentos técnicos. Además, debe conocer bien los aspectos empresariales y jurídicos del sector.

3. Caso práctico. Industria Farmacéutica.

   En este bloque de contenido se familiarizará al alumnado con la elabo-ración de un Dossier de registro: la documentación necesaria para obte-ner la autorización de un medicamento, elaboración de fichas técnicas, así como el etiquetado. Presentando las distintas herramientas informáticas necesarias para la presentación y el envío de la documentación y la publicidad, a las Agencias Sanitarias.

3.2. ACCESO Y DIFUSIÓN

El acceso al material se pretende vincular dentro del programa de cursos complementarios sentando las bases de creación de un programa formativo dirigido a las principales ramas para la inserción laboral dentro de la Facultad de Ciencias Experimentales y de la Salud. Este curso estará dirigido al alumnado en su última etapa de formación, así como para recién titulados y será reconocido con créditos de libre configuración, aún por determinar.

En la medida de lo posible, se pretende alojar los materiales creados en los servidores de la UJA o, en su lugar, enlazar la página web creada con la página web de la UJA para maximizar su difusión.

4. RESULTADOS

Los resultados esperados con el desarrollo del proyecto pueden estructurarse en dos bloques diferenciados:

BLOQUE I. CAPACITACIÓN DEL ESTUDIANTADO, MEJORA DE LA INSERCIÓN LABORAL

Dentro del bloque que compete a la mejora de la inserción laboral del estudiantado mediante el refuerzo de su conocimiento en una de las principales vías de inserción actuales:

- En primer lugar, se pretende que el estudiantado adquiera competencias básicas sobre el campo de "Regulatory Affairs" y registros de productos; su integración en los campos de las Ciencias Experimentales y de la Salud, así como su conexión con el área legislativa.

- En segundo lugar, se aportará un material de calidad de gran utilidad para la inserción laboral del estudiantado y de fácil acceso. Ya que el estudiantado permanentemente demanda asesoramiento y apoyo en sus últimas etapas de formación antes de enfrentarse al mercado laboral.

- Por último, con la formación propuesta se reforzará el conocimiento en la legislación sanitaria europea, nacional y autonómica necesaria para el desarrollo de los conocimientos adquiridos en el ámbito de las Ciencias Experimentales y de la Salud y el desarrollo de productos vinculados a la Investigación y Desarrollo.

Usando la metodología basada en el uso de recursos multimedia en formato de píldoras de conocimiento que abarcan contenido, teórico-prácticos, se pretende que los estudiantes adquieran el grado de independencia profesional necesario para el desarrollo de sus posibles funciones en un entorno industrial.

BLOQUE II. MEJORA DEL ÍNDICE DE CALIDAD DE NUESTRA INSTITUCIÓN:

En segundo lugar, los resultados esperados pretenden mejorar el índice de calidad de nuestra Institución mediante la consolidación del com-promiso de apoyo y orientación con la inserción laboral del estudianta-do.

- Aportar orientación laboral actualizada en ámbitos de inserción de gran demanda.
- Desarrollo de material de calidad por parte de la Institución me-jorando tasas de inserción laboral futura.
- Creación de un distintivo de calidad, mediante el compromiso con la inserción laboral del estudiantado.

5. DISCUSIÓN

El mercado laboral actual evoluciona y cambia de forma constante, demandando nuevas capacidades a los futuros profesionales. En muchas ocasiones el estudiantado en Ciencias Experimentales y de la Salud, desconoce algunas de las vías de inserción laboral que presenta el mercado industrial.

Parte de la responsabilidad de una Universidad tiene como cometido ofrecer la formación necesaria para un futuro desempeño de la actividad profesional de sus egresados, sin embargo, en ocasiones puede parecer que

la Universidad ofrece una formación demasiado genérica, sin informar sobre las exigencias de los empleos actuales. Con el objetivo de solventar parte de esta problemática, el desarrollo de programas de soporte para el estudiantado en su inserción laboral es crucial y de gran necesidad.

Para convertirse en especialista en Registros y "Regualtory Affairs", la formación requerida comienza con un grado en un campo relevante como biología, farmacia, química o ciencias biomédicas. Aunque no siempre es obligatorio, puede ser ventajoso cursar un máster o estudios superiores en asuntos reguladores, salud pública o una disciplina relacionada. Esta formación avanzada puede mejorar sus cualificaciones y a veces es preferible para determinadas funciones.

En función de los datos actuales que nos indican que una de las profesiones más demandadas por parte de la industria futura, dentro del momento de globalización actual, compete al área de Registros y "Regulatory Affairs", así como el éxito que demuestran los cursos de epecialización por parte de centros privados y colegios oficiales. Dar información sobre esta vía de inserción laboral, mediante el desarrollo de cursos en formato digital de fácil acceso como parte de los programas de inserción laboral, mejorará las expectativas laborales de nuestro estudianta-do. Al tiempo que la consecución de las competencias descritas posibi-litará, una mayor vinculación entre la universidad y el empleo, forman-do profesionales competentes y adaptables a nuevos retos (Vivas et al., 2009)

6. CONCLUSIONES

La implementación de cursos en materia de Registros y "Regulatory Affairs", aportando el conocimiento de dicha área dentro de la industria actual, así como la presentación de casos prácticos; formarán profesionales en Ciencias Experimentales y de la Salud con conocimientos importantes sobre una de las principales áreas de inserción actual. Mejorará el apoyo institucional a nuestro estudiantado en cuanto a la inserción laboral y las posibles vías laborales que presenta el mercado actual dentro de las Ciencias Experimentales y de la Salud.

Aplicar soporte formativo de orientación en la inserción, impartidos por docentes especializados del área jurídica, así como del área en Cien-

cias Experimentales y de la Salud reforzarán el compromiso social de la Universidad en la formación de su estudiantado aportándoles mayor grado de profesionalidad y preparación para enfrentar su futuro laboral.

Dichas acciones mejorarán el índice de calidad de nuestra Institución creando una seña de identidad y excelencia para nuestra Universidad debido principalmente a la consolidación del compromiso de inserción laboral adquirido con nuestro estudiantado.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Natacha Caballero Gómez es beneficiaria de una Ayuda para la incorporación temporal de personal investigador postdoctoral (Acción 7, Universidad de Jaén).

Julia Manetsberger es beneficiaria de una beca Marie Skłodowska-Curie Individual en el proyecto SMART-AGRI-SPORE financiado por el programa de investigación e innovación Horizonte 2020 de la Unión Europea en virtud del acuerdo de subvención Marie Skłodowska-Curie nº 101029930.

Carlos Soria Rodríguez es beneficiario de un contrato Ramón y Cajal del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y de la Agencia Estatal de Investigación.

Nuestro agradecimiento al Equipo de Investigación (Universidad de Jaén, EI_BIO1_2023) y al Grupo «Derecho Común Europeo y Estudios Internacionales» (SEJ-399).

8. REFERENCIAS

ANECA (2009) Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Depósito Legal: M-15446-2009

ANECA, (2007a). Informe sobre el estado de la evaluación de la calidad en las universidades españolas. Unidad de estudios de ANECA.

García, M. F. S., Fernández, J. R. G., Ferrer, P., & Vílchez, E. V. (s. f.). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: Estudio descriptivo. J. R., 01.

Martínez Clares, P., & Martínez Juárez, M. (2011). La orientación en el Siglo XXI. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 14(1), 253-265.

Martínez-Espinosa, R. M., Teruel, N. G., Bonet, A., Sempere, J. M., Gras, L., Guijarro, D., Vila, D. M., Caballero, M. T., Giménez, F., & Cañaveras, J. C. (s. f.). Participación y compromiso de la Facultad de Ciencias en la inserción laboral de los egresados.Facultad de Ciencias Experimentales, Universidad de Alicante.

Navarro Gallardo, K., & González Prado, A. M. (1998). Desarrollo de competencias transversales para el acceso del empleo: Practical & Trainningn, una propuesta metodológica. Psychosocial Intervention, 7(3), 427-444.

Saúl, L. Á., López-González, M. Á., & G. Bermejo, B. (2009). La orientación educativa en las universidades españolas: De la orientación laboral y vocacional a la atención.Acción Psicológica, 6(1), 7-15. https://doi.org/10.5944/ap.6.1.226

Servicios de Orientación profesional universitarios: Estudio descriptivo. (s. f.). Consultado 2 de septiembre de 2024, de https://riunet.upv.es/handle/10251/140304

U-Ranking (2017): Indicadores sintéticos de las universidades españolas. 5a edición. (s. f.). Consultado 2 de septiembre de 2024, de https://roderic.uv.es/items/959b7431-74b7-4fd2-937f-be67e7fc1b32

Vivas, A. J. (2009). Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre universidad y mercado laboral. Revista Iberoamericana de Educación, 50(1), Article 1. https://doi.org/10.35362/rie5011850

USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES PARA LA COEVALUACIÓN TÉCNICA DE REMO ENTRE ESTUDIANTES DEL GRADO DE CIENCIAS DEL DEPORTE

GONZALO REVERTE PAGOLA
Universidad de Sevilla

FRANCISCO JAVIER PECCI BAREA
Universidad de Sevilla

JOSÉ LUIS GIL DELGADO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

1.1. LA DOCENCIA TRADICIONAL EN CIENCIAS DEL DEPORTE

El profesor en la docencia tradicional y en especial en el ámbito de las ciencias del deporte ha seguido un enfoque predominantemente instructor-centrista, donde el actúa como la principal fuente de conocimiento y los estudiantes tienen un rol más pasivo (Dyson, 2014; O'Sullivan, 2013). Aunque se trata de un método efectivo en algunas circunstancias, presenta limitaciones significativas cuando se trata de la adquisición de habilidades técnico-tácticas, tan esenciales en el campo deportivo (Wenger, 1999). En un contexto donde el aprendizaje práctico es crucial, este enfoque puede resultar insuficiente. La enseñanza deportiva requiere no solo la transmisión de conocimientos teóricos, sino también la aplicación práctica y la retroalimentación constante para el desarrollo de habilidades específicas (Otte et al., 2020). El método tradicional presenta numerosas limitaciones entre las que se incluyen: una menor participación activa de los estudiantes, menos oportunidades para la retroalimentación inmediata y una dependencia excesiva del instructor para la evaluación y corrección de técnicas (Tularam, 2018).

Además, este enfoque puede no ser el más adecuado para fomentar habilidades de autoevaluación y reflexión crítica en los estudiantes, competencias esenciales para futuros entrenadores deportivos.

Numerosas metodologías pedagógicas han surgido, permitiendo que el modelo tradicional pase a un segundo plano, enfocándolo hacia uno más interactivo y participativo (Webb, 2013). Además, los estudiantes de hoy en día tienen acceso a una variedad de recursos tecnológicos que pueden enriquecer su proceso de aprendizaje y hacerlo más dinámico y efectivo (Prensky, 2001). Estos cambios son particularmente importantes en la educación deportiva, donde la práctica y la técnica son dos aspectos fundamentales que van de la mano. La integración de nuevas tecnologías y de nuevos métodos de enseñanza en asignaturas del grado en ciencias del deporte puede contribuir a un aprendizaje más profundo y significativo. Las tecnologías emergentes ofrecen oportunidades para una mayor personalización del aprendizaje, permitiendo a los estudiantes avanzar a su propio ritmo y centrarse en áreas específicas que necesitan mejorar (Almufarreh & Arshad, 2023). Además, estas tecnologías pueden facilitar la recopilación y el análisis de datos de rendimiento, proporcionando a los estudiantes y a los instructores información valiosa para mejorar continuamente (Chidambaram et al., 2022).

1.2. Uso de las TICs en la Educación y el Deporte

El uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs) en la educación ha transformado la manera en que se imparte y se recibe conocimiento (Ratheeswari, 2018). En el grado de ciencias del deporte, experiencias previas han demostrado que la integración de TICs no solo facilita la adquisición de conocimientos teóricos, sino que también mejora la comprensión y la aplicación de habilidades técnicas (Salas et al., 2002). Las TICs permiten un acceso más fácil y rápido a recursos educativos, así como la posibilidad de recibir retroalimentación en tiempo real. De hecho, algunos estudios han mostrado que el uso de video análisis y aplicaciones móviles puede mejorar significativamente la técnica y el rendimiento deportivo de los estudiantes (Liebermann et al., 2002). Estas herramientas permiten a los estudiantes visualizar sus propias ejecuciones, identificar errores y corregirlos ellos

mismos o con la ayuda de sus profesores y/o compañeros. Además, las TICs facilitan la creación de entornos de aprendizaje más interactivos y personalizados, adaptados a las necesidades individuales de los estudiantes. Plataformas ampliamente extendidas en la comunidad educativa y en especial en la universitaria como Moodle, Blackboard y Google Classroom permiten a los estudiantes participar en foros de discusión, realizar trabajos colaborativos y acceder a recursos educativos desde cualquier lugar y en cualquier momento (Anderson, 2008). En el ámbito de la Educación Física se han ido introduciendo herramientas tecnológicas, como pizarras interactivas, sistemas de grabación de vídeo (Ji, 2023). Las TICs mejoran la comunicación de información, simplifican la recopilación y el análisis de datos promueven el pensamiento lógico y creativo, siendo una gran herramienta para la enseñanza del deporte en la Educación Física (Ohuruogu et al., 2019).

Dentro de las TICs, una herramienta ampliamente utilizada en el área de las Ciencias de Deporte es el análisis de vídeo, ya que puede mejorar la instrucción y la evaluación de la educación física, siendo especialmente interesante y atractivo su integración en los planes de estudios (Laughlin et al., 2019). El análisis de vídeo no solo se limita a la evaluación técnica, sino que también puede mejorar aspectos educativos y técnicos a través de métodos como la autoevaluación y la imaginación motora, que han demostrado ser efectivos en disciplinas como la gimnasia. Estos métodos permiten a los atletas elevar sus puntuaciones mínimas necesarias para ganar competiciones (Raiola et al., 2014). El uso del análisis de vídeo durante el entrenamiento ha mejorado significativamente la ejecución y la limpieza de los gestos técnicos en comparación con las evaluaciones tradicionales, lo que proporciona beneficios tanto para los atletas como para los entrenadores al permitir una revisión más detallada y objetiva de las rutinas (Napolitano, 2014). Además, la tecnología de análisis de vídeo se ha extendido a otras disciplinas deportivas. Un estudio reciente propuso una técnica innovadora para analizar movimientos atléticos, como los saltos verticales, utilizando técnicas de análisis de vídeo que reducen la dependencia de sistemas de terceros. Esto permite a los atletas evaluar sus habilidades utilizando simplemente sus teléfonos (Sohani et al., 2018).

En el ámbito del voleibol, el análisis de vídeo ha demostrado ser una herramienta valiosa para mejorar el rendimiento de los atletas al proporcionar retroalimentación objetiva y cuantitativa durante el entrenamiento. Esta retroalimentación ayuda a los jugadores a corregir errores y perfeccionar sus habilidades de manera más efectiva que con métodos de entrenamiento convencionales (Raiola et al., 2013). En deportes de equipo como el fútbol, las aplicaciones de análisis de vídeo son cruciales para proporcionar información útil no solo a los entrenadores y jugadores, sino también a los espectadores y árbitros. Estas aplicaciones abarcan desde la detección de jugadores y la segmentación del campo, hasta un análisis exhaustivo del juego, lo que mejora la comprensión y la gestión del partido (Cuevas et al., 2020). Finalmente, el análisis de vídeo en el deporte también implica métodos de análisis conscientes del contenido aplicados en transmisiones deportivas, que se enfocan en los fundamentos del deporte, una revisión general, un modelo jerárquico de contenido y las tendencias y desafíos emergentes en este campo (Shih, 2017). Este enfoque integral subraya la versatilidad del análisis de vídeo como una herramienta poderosa en la educación y el entrenamiento deportivo.

1.2. La Coevaluación Técnica como Metodología Innovadora

La coevaluación técnica es una metodología innovadora que favorece la adquisición de habilidades técnicas de manera más efectiva que los métodos tradicionales. Este enfoque no solo promueve una mayor comprensión de las técnicas específicas, sino que también prepara a los estudiantes para sus roles futuros como entrenadores al desarrollar sus capacidades de evaluación y retroalimentación (Topping, 1998). La coevaluación permite a los estudiantes participar activamente en el proceso de evaluación, proporcionando y recibiendo retroalimentación de sus compañeros.

En el contexto del grado de ciencias del deporte, la coevaluación entre estudiantes utilizando TICs se presenta como una herramienta poderosa para mejorar tanto la técnica individual como las habilidades de enseñanza y evaluación (Falchikov, 2003). Este método fomenta un ambiente de

aprendizaje colaborativo donde los estudiantes aprenden de las experiencias y observaciones de sus compañeros, lo que puede resultar en una comprensión más profunda y duradera de las habilidades técnicas. La coevaluación técnica implica la participación activa de los estudiantes en la evaluación de las habilidades de sus compañeros. Este proceso no solo mejora las habilidades técnicas, sino que también desarrolla competencias importantes como la capacidad crítica, la reflexión y la comunicación efectiva. Además, la coevaluación puede aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes, ya que se sienten más responsables e involucrados en su propio proceso de aprendizaje (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Existen numerosas herramientas específicas de coevaluación entre los diferentes deportes, pero en general incluyen el uso de videos, formularios de evaluación detallados y aplicaciones móviles diseñadas para análisis técnico. Por ejemplo, en el remo, los estudiantes pueden grabar sus sesiones de entrenamiento y utilizar software de análisis de movimiento para identificar áreas de mejora. Estas herramientas no solo facilitan la coevaluación, sino que también proporcionan datos objetivos y precisos sobre el rendimiento técnico de los estudiantes (Carling et al., 2008). El uso de aplicaciones permite un análisis detallado de la técnica de los deportistas, proporcionando visualizaciones y comparaciones que ayudan a los estudiantes a entender mejor sus puntos fuertes y áreas de mejora. Estas herramientas permiten a los estudiantes capturar y analizar sus ejecuciones desde diferentes ángulos, medir el rendimiento y realizar ajustes precisos para mejorar su técnica (Smith & Loschner, 2002).

Finalmente, podemos concluir que el uso de TICs junto con la coevaluación permite una retroalimentación detallada crucial para el desarrollo de habilidades técnicas en el deporte, así como para desarrollar la capacidad de análisis crítico tan importante entre los entrenadores deportivos. Herramientas como aplicaciones móviles y plataformas de aprendizaje en línea facilitan la comunicación y el intercambio de información entre los estudiantes, permitiendo un proceso de evaluación más

eficiente y efectivo. Estas tecnologías también permiten almacenar y revisar las evaluaciones a lo largo del tiempo, proporcionando una visión longitudinal del progreso del estudiante (Liebermann et al., 2002).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal del proyecto de innovación es desarrollar una propuesta metodológica de coevaluación técnica en la asignatura de enseñanza de los fundamentos de los deportes 5, del grado en Ciencias del Deporte de la Universidad de Sevilla. La implementación de una metodología de coevaluación técnica busca transformar la forma en que se enseñan y se aprenden las habilidades técnicas en remo y piragüismo. Para ello, esta metodología integrará herramientas tecnológicas y estrategias pedagógicas innovadoras para mejorar el proceso de aprendizaje. Se espera que gracias a esta metodología se pueda promover un aprendizaje más activo y participativo entre los estudiantes, fomentando un ambiente de colaboración y apoyo mutuo. Finalmente, esta metodología también busca proporcionar a los estudiantes una experiencia de aprendizaje más rica y significativa, combinando la teoría con la práctica y desarrollando el análisis crítico.

Otro objetivo del presente proyecto es desarrollar la capacidad de evaluación técnica de los alumnos del grado en Ciencias del Deporte como Futuros Entrenadores. Este objetivo se centra en preparar a los estudiantes para sus roles futuros como entrenadores, proporcionándoles las habilidades necesarias para evaluar técnicas deportivas de manera crítica y constructiva. La capacidad de evaluar eficazmente es esencial para cualquier entrenador, ya que les permite identificar y corregir errores técnicos en sus atletas. La metodología de coevaluación también busca desarrollar habilidades de retroalimentación constructiva en los estudiantes, una competencia clave para el éxito en el campo del entrenamiento deportivo. Además, se espera que los estudiantes desarrollen una mayor autoconfianza en sus habilidades de evaluación y retroalimentación, lo que les permitirá desempeñarse de manera más efectiva en sus roles profesionales futuros.

3. METODOLOGÍA

3.1. Descripción del Contexto y de los Participantes

La propuesta se llevará a cabo con 80 estudiantes de la asignatura de Enseñanza de los Fundamentos de los Deportes 5, centrada en remo y piragüismo. Se trata de una asignatura de carácter obligatorio y tiene una carga lectiva de 6 créditos ECTS en el segundo curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Sevilla. Los participantes estarán distribuidos en cuatro grupos con un total de 20 alumnos en cada uno de ellos. Todos los grupos llevarán a cabo la metodología innovadora de coevaluación mediante la utilización de video análisis. Para ello, los alumnos utilizarán plataformas de cuestionarios en línea como Google Forms donde poder realizar las correcciones de los gestos técnicos pertinentes y donde cada alumno reciba de manera inmediata el informe de su ejecución. De esta manera, cada alumno tendrá el rol de entrenador y de entrenado.

3.2. Instrumentos

Se utilizarán las cámaras de los teléfonos móviles de los estudiantes para grabar la técnica de remo durante las sesiones prácticas. El motivo de elegir los teléfonos móviles como herramienta principal del proyecto es debido a su accesibilidad y facilidad de uso. Además, los alumnos deberán desarrollar un formulario de evaluación técnica que permitirá puntuar diferentes aspectos de la técnica de remo de sus compañeros. El formulario de evaluación deberá incluir ítems detallados sobre las diferentes fases de la ejecución técnica del remo (ataque, pasada, final y recuperación), todas ellas vistas previamente en clase. Aunque las sesiones prácticas de la asignatura se desarrollarán en el río Guadalquivir, para facilitar el análisis técnico, los alumnos realizarán las grabaciones técnicas que posteriormente deberán analizar en un Remoergómetro Concept 2. Para ello, con la ayuda de diferentes trípodes, los alumnos colocarán los teléfonos móviles en diferentes posiciones, y poder así analizar la técnica en los diferentes planos. El uso de teléfonos móviles y aplicaciones de video análisis permitirá a los estudiantes capturar y analizar sus técnicas de remo con gran detalle. Herramientas como Kinovea será fundamental

para este proceso, proporcionando funciones de análisis de video avanzadas que incluyen la comparación de técnicas, el trazado de líneas de movimiento y la medición de ángulos. Estas herramientas facilitarán una evaluación precisa y objetiva de cada aspecto técnico del remo.

3.3. Procedimiento

Durante las sesiones prácticas de la asignatura se desarrollará la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos. En la última sesión del bloque de remo, los alumnos deberán realizar el análisis técnico de sus compañeros mediante el análisis de video y la elaboración del informe. Con el análisis de video se pretende que los alumnos sean capaces de utilizar diferentes herramientas tecnológicas que se encuentran en el día a día del mundo del rendimiento. Respecto al informe de evaluación, es de vital importancia desarrollar la capacidad de análisis crítico de los alumnos y que sean capaces de discernir entre los diferentes aspectos a evaluar de la técnica de sus futuros deportistas. La evaluación técnica se llevará a cabo utilizando un formulario estructurado que puntuará diferentes aspectos de la técnica de remo. Este formulario será realizado independientemente por cada alumno. La evaluación incluirá análisis de video, permitiendo una revisión detallada y precisa de cada aspecto técnico. Además, se proporcionará formación a los estudiantes sobre cómo utilizar el formulario y cómo proporcionar retroalimentación constructiva.

4. RESULTADOS

Se anticipa que la implementación de la metodología de coevaluación técnica utilizando análisis de video entre los estudiantes de la asignatura de Enseñanza de los Fundamentos de los Deportes 5 tendrá un impacto significativo y positivo en varios aspectos clave del aprendizaje y la práctica deportiva de los participantes. Los resultados esperados se pueden categorizar en términos de mejoras en la técnica deportiva, el desarrollo de habilidades evaluativas y críticas, el aumento del compromiso y la motivación de los estudiantes, y la preparación para futuros roles como entrenadores.

Se espera que los estudiantes que participen en el proyecto de innovación muestren una mejora significativa en la técnica de remo en comparación con métodos de enseñanza tradicionales. La posibilidad de revisar y analizar sus propias ejecuciones y las de sus compañeros mediante el uso de video permitirá a los estudiantes identificar errores técnicos de manera más objetiva y precisa. Estudios previos han demostrado que la retroalimentación visual es particularmente efectiva para la corrección de errores técnicos, ya que facilita la comprensión y la autoevaluación (Liebermann et al., 2002; Raiola et al., 2014). Por lo tanto, se espera que los estudiantes muestren una mejora en aspectos técnicos específicos como la alineación corporal, el ritmo, la sincronización y la eficiencia del movimiento.

Otro resultado esperado es el desarrollo de habilidades críticas y evaluativas en los estudiantes. La coevaluación técnica fomenta un entorno de aprendizaje colaborativo donde los estudiantes actúan tanto como evaluadores como evaluados. Esta doble función ayuda a los estudiantes a desarrollar una comprensión más profunda de los criterios de evaluación y a reflexionar críticamente sobre el rendimiento técnico. Se anticipa que esta experiencia contribuirá a fortalecer las habilidades de análisis y retroalimentación constructiva, competencias esenciales para futuros entrenadores (Falchikov, 2003; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

La integración de TICs y la coevaluación técnica también se espera que aumenten el compromiso y la motivación de los estudiantes. La participación activa en el proceso de aprendizaje, junto con el uso de herramientas tecnológicas familiares como los teléfonos móviles, puede hacer que el proceso de aprendizaje sea más atractivo y relevante para los estudiantes (Prensky, 2001). Además, el rol activo que los estudiantes desempeñan al evaluar a sus compañeros y recibir retroalimentación directa puede fomentar un sentido de responsabilidad y propiedad sobre su propio aprendizaje, lo cual está vinculado a una mayor motivación intrínseca (Topping, 1998).

Finalmente, se espera que los estudiantes desarrollen competencias esenciales para sus futuros roles como entrenadores, tales como la capacidad para observar, analizar y proporcionar retroalimentación efectiva sobre la técnica deportiva. Al practicar estas habilidades en un entorno educativo seguro, los estudiantes ganarán confianza en sus capacidades evaluativas y estarán mejor preparados para aplicar estas habilidades en contextos reales de entrenamiento. Este aspecto del proyecto es crucial, ya que la capacidad de evaluar técnica y constructivamente es una de las competencias más valoradas y requeridas en el campo del entrenamiento deportivo (Carling et al., 2008).

5. DISCUSIÓN

Los resultados esperados de este proyecto son consistentes con la literatura existente, que subraya los beneficios del uso del análisis de video y la coevaluación en la educación deportiva. El análisis de video ha demostrado ser una herramienta poderosa para proporcionar retroalimentación detallada y objetiva, facilitando una comprensión más profunda y precisa de las habilidades técnicas. Por ejemplo, Napolitano (2014) encontró que, en la gimnasia aeróbica, el uso de video análisis durante el entrenamiento mejoró significativamente la ejecución y la limpieza de los gestos técnicos en comparación con las evaluaciones tradicionales. Se espera que en este proyecto los estudiantes experimenten mejoras similares en su técnica de remo, ya que el análisis de video les permitirá observar sus propios errores y corregirlos de manera más efectiva.

Además, el uso de autoevaluación combinada con análisis de video ha mostrado ser efectivo en mejorar aspectos tanto técnicos como educativos en disciplinas deportivas, como se observa en los estudios de Raiola et al. (2014). Esta metodología no solo promueve una mejor comprensión técnica, sino que también incentiva una reflexión más profunda sobre la propia ejecución, lo que es esencial para el desarrollo de habilidades críticas y evaluativas. En el contexto del remo, se espera que estas prácticas contribuyan a una mayor autoconciencia y capacidad de autoevaluación entre los estudiantes, facilitando así una mejora continua de sus habilidades.

La coevaluación técnica también juega un papel crucial en el desarrollo de habilidades evaluativas y críticas. Según Topping (1998) y Falchikov (2003), la coevaluación no solo mejora la comprensión técnica, sino que también ayuda a los estudiantes a desarrollar competencias importantes como la capacidad de proporcionar y recibir retroalimentación constructiva. En este proyecto, los estudiantes actuarán tanto como evaluadores como evaluados, lo cual se anticipa que fortalecerá sus habilidades de retroalimentación y análisis crítico, preparándolos mejor para sus futuros roles como entrenadores. Este enfoque promueve un ambiente de aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes aprenden no solo de sus propias experiencias, sino también de las observaciones y evaluaciones de sus compañeros.

El uso del análisis de video también ha demostrado ser beneficioso en deportes de equipo, como el fútbol y el voleibol, donde proporciona retroalimentación objetiva y cuantitativa que ayuda a los atletas a mejorar su rendimiento. Estudios como los de Cuevas et al. (2020) y Raiola (2013) destacan que estas herramientas pueden optimizar la toma de decisiones y la ejecución técnica, beneficios que también se esperan para los estudiantes de remo en este proyecto. Al integrar análisis de video en la coevaluación, los estudiantes no solo mejorarán sus habilidades técnicas, sino que también obtendrán información valiosa sobre la importancia de la precisión y la objetividad en la evaluación deportiva.

A pesar de los beneficios esperados, es importante considerar las posibles limitaciones del proyecto. Una de las limitaciones potenciales podría ser la variabilidad en la calidad de las grabaciones de video, que podría afectar la precisión del análisis técnico. Además, las diferencias en el nivel de familiaridad de los estudiantes con las herramientas de análisis de video podrían influir en la calidad de las evaluaciones. Para mitigar estas limitaciones, se recomienda proporcionar una capacitación adecuada en el uso de las herramientas tecnológicas y establecer estándares de calidad para las grabaciones de video. También sería beneficioso explorar la aplicación de esta metodología en otros deportes y contextos educativos, así como desarrollar nuevas herramientas tecnológicas para mejorar la precisión y accesibilidad del análisis técnico.

Para futuras investigaciones, sería interesante explorar la aplicación de la coevaluación técnica y el análisis de video en otros deportes y contextos educativos, ampliando así la aplicabilidad de estas metodologías más allá del remo y el piragüismo. Además, se podría investigar la efectividad de esta metodología a lo largo de un periodo de tiempo más extenso para evaluar si las mejoras en las habilidades técnicas y evaluativas se mantienen a largo plazo. También sería valioso desarrollar y validar nuevas herramientas tecnológicas que sean aún más accesibles y precisas para el análisis técnico, incluyendo aplicaciones móviles más avanzadas y software de inteligencia artificial que pueda automatizar la retroalimentación y el análisis. Otra línea de investigación podría centrarse en estudiar el impacto de la coevaluación técnica en la motivación y la autoconfianza de los estudiantes, explorando cómo estos factores influyen en su rendimiento académico y deportivo. Finalmente, dado el rápido avance de la tecnología, futuras investigaciones podrían investigar la integración de tecnologías emergentes como la realidad aumentada y la realidad virtual para crear entornos de aprendizaje más inmersivos y personalizados que complementen el uso de video análisis en la educación deportiva.

En resumen, los resultados esperados destacan la alineación de este proyecto con la literatura existente sobre los beneficios de la coevaluación y el análisis de video en la educación deportiva. Se anticipa que estas metodologías no solo mejorarán las habilidades técnicas de los estudiantes, sino que también desarrollarán competencias evaluativas críticas y aumentarán el compromiso y la motivación. Estos resultados subrayan el potencial de la coevaluación técnica apoyada por TICs para transformar la enseñanza del deporte y preparar mejor a los estudiantes para sus futuros roles como entrenadores.

6. CONCLUSIONES

La implementación de una metodología de coevaluación técnica utilizando TICs en la enseñanza de remo y piragüismo en el grado de Ciencias del Deporte se espera que sea una estrategia prometedora para mejorar tanto las habilidades técnicas de los estudiantes como sus

capacidades evaluativas. La integración de herramientas como el análisis de video facilita una retroalimentación más detallada y precisa, que es fundamental para el desarrollo de habilidades técnicas en deportes donde la ejecución correcta es crucial. Además, la coevaluación fomenta un ambiente de aprendizaje colaborativo y participativo, lo que no solo mejora la comprensión técnica, sino también la motivación y el compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje. Este enfoque no solo prepara a los estudiantes para roles futuros como entrenadores, sino que también promueve el desarrollo de competencias clave como la capacidad crítica, la autoevaluación y la retroalimentación constructiva. Al actuar tanto como evaluadores y evaluados, los estudiantes adquieren una comprensión más profunda de los criterios de evaluación y una apreciación de la importancia de la retroalimentación objetiva y constructiva.

Los hallazgos de este proyecto sugieren que la coevaluación técnica y el uso de TICs pueden ser aplicados de manera efectiva en otros deportes y contextos educativos, proporcionando un modelo innovador para la enseñanza y el aprendizaje en las ciencias del deporte. Además, se resalta la importancia de la formación continua en nuevas tecnologías para maximizar los beneficios de estas herramientas en la educación deportiva. En conclusión, la metodología de coevaluación técnica apoyada por TICs no solo representa un avance en la enseñanza del remo y el piragüismo, sino que también sienta las bases para una educación deportiva más moderna, interactiva y centrada en el estudiante. Se recomienda seguir explorando y expandiendo el uso de estas metodologías en la formación de futuros profesionales del deporte, con el fin de mejorar continuamente la calidad de la educación y el rendimiento deportivo.

7. REFERENCIAS

Arnau, J. (2018). Fundamentos de la vía media. Alianza

Almufarreh, A., & Arshad, M. (2023). Promising emerging technologies for teaching and learning: Recent developments and future challenges. Sustainability, 15(8), 6917.

Anderson, T. (2008). The theory and practice of online learning. athabasca university press.

Carling, C., Reilly, T., & Williams, A. M. (2008). Performance assessment for field sports. Routledge.

Chidambaram, S., Maheswaran, Y., Patel, K., Sounderajah, V., Hashimoto, D. A., Seastedt, K. P., McGregor, A. H., Markar, S. R., & Darzi, A. (2022). Using artificial intelligence-enhanced sensing and wearable technology in sports medicine and performance optimisation. Sensors, 22(18), 6920.

Cuevas, C., Quilón, D., & García, N. (2020). Techniques and applications for soccer video analysis: A survey. Multimedia Tools and Applications, 79(39), 29685-29721.

Dyson, B. (2014). Quality physical education: A commentary on effective physical education teaching. Research Quarterly for Exercise and Sport, 85(2), 144-152.

Falchikov, N. (2003). Learning together: Peer tutoring in higher education. Routledge.

Ji, X. (2023). Application of Modern Information Education Technology in Physical Education Teaching and Training. 2023 International Conference on Distributed Computing and Electrical Circuits and Electronics (ICDCECE), 1-6.

Laughlin, M. K., Hodges, M., & Iraggi, T. (2019). Deploying video analysis to boost instruction and assessment in physical education. Journal of Physical Education, Recreation & Dance.

Liebermann, D. G., Katz, L., Hughes, M. D., Bartlett, R. M., McClements, J., & Franks, I. M. (2002). Advances in the application of information technology to sport performance. Journal of sports sciences, 20(10), 755-769.

Napolitano, S. (2014). Using the video analysis in aerobic gymnastics. JOURNAL OF SOCIAL SCIENCE RESEARCH, 5(2), 779-783.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. Studies in higher education, 31(2), 199-218.

Ohuruogu, B., Ikechukwu, U. J., Mong, E., & Chinyere, A. E. (2019). Application of information and communication technology (ICT) in administration of physical education and sports. Journal of Education and Practice, 10(24), 1-8.

O'Sullivan, M. (2013). New directions, new questions: Relationships between curriculum, pedagogy, and assessment in physical education. En Sport, Education and Society (Vol. 18, Número 1, pp. 1-5). Taylor & Francis.

Otte, F. W., Davids, K., Millar, S.-K., & Klatt, S. (2020). When and how to provide feedback and instructions to athletes? How sport psychology and pedagogy insights can improve coaching interventions to enhance self-regulation in training. Frontiers in psychology, 11, 1444.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. From On the Horizon. MCB University Press, 9(5), 1-6.

Raiola, G., Giugno, Y., & Napolitano, S. (2014). Self-evaluation by athletes on video analysis and motor imagery in aerobics. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 117, 431-435.

Raiola, G., Parisi, F., Giugno, Y., & Di Tore, P. A. (2013). Video analysis applied to volleyball didactics to improve sport skills.

Ratheeswari, K. (2018). Information communication technology in education. Journal of Applied and Advanced research, 3(1), 45-47.

Salas, E., Kosarzycki, M. P., Burke, C. S., Fiore, S. M., & Stone, D. L. (2002). Emerging themes in distance learning research and practice: some food for thought. International Journal of Management Reviews, 4(2), 135-153.

Shih, H.-C. (2017). A survey of content-aware video analysis for sports. IEEE Transactions on circuits and systems for video technology, 28(5), 1212-1231.

Smith, R. M., & Loschner, C. (2002). Biomechanics feedback for rowing. Journal of Sports Sciences, 20(10), 783-791. https://doi.org/10.1080/026404102320675639

Sohani, A., Ullah, R., Rai, A., & Karni, O. (2018). Performing an'Athletic Movement Assessment'for Sports Jump Using State of the Art Video Analysis and Heuristics Techniques like Body Detection and Displacement Assessment. American Scientific Research Journal for Engineering, Technology, and Sciences (ASRJETS), 45(1), 171-184.

Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. Review of educational Research, 68(3), 249-276.

Tularam, G. A. (2018). Traditional vs Non-traditional Teaching and Learning Strategies-the case of E-learning! International Journal for mathematics teaching and learning, 19(1), 129-158.

Webb, M. (2013). Changing models for researching pedagogy with information and communications technologies. Journal of Computer Assisted Learning, 29(1), 53-67.

Wenger, E. (1999). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge university press.

LA MEJORA DEL TRABAJO EN EQUIPO EN EDUCACIÓN SUPERIR A TRAVÉS DEL ACOMPAÑAMIENTO EN LA COMPETENCIA DE EMPRENDIMIENTO

MARIÁN QUEIRUGA-DIOS
Universidad Francisco de Vitoria

BORJA CASTAÑEDA PÉREZ
Universidad Francisco de Vitoria

SORAYA MUNOZ-PEREZ
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

El contexto tecnológico, en constante cambio, en el que nos movemos en la actualidad, así como la rapidez con la que se generan dichos avances, por ejemplo, las inteligencias artificiales (IA), hacen que los retos a los que se enfrentan las economías del mundo globalizado también se modifiquen continuamente. Por este motivo, desde la educación superior, también se hace necesario dar respuestas a estos cambios en el mercado laboral, pensando en el futuro profesional de los estudiantes.

En este sentido, no hay duda de que la competencia emprendedora responde, en parte, a algunos de los retos actuales, especialmente los que conciernen a la adaptación a los cambios constantes en el mercado laboral. Por este motivo, cada vez más, esta competencia, va cobrando más relevancia en los ámbitos de la educación superior, gracias también al impulso por parte de la Comisión de Cultura y Educación (2015).

Según estudios recientes, el desarrollo de la competencia emprendedora hace que los estudiantes se enfrenten al mercado laboral con una diferencia competitiva significativa frente a otros que no hayan desarrollado dicha competencia, y, en este sentido, sean mejor valorados para

desarrollar puestos en los que se requiera el desarrollo de competencias asociadas a esta, como son: motivación, creatividad, liderazgo, toma de decisiones y pensamiento crítico (Crespí et al., 2022; Quispe et al., 2022).

En relación con esta última, el pensamiento crítico, Quispe et al. (2022) afirman que el emprendimiento genera personas inconformistas, que buscan un cambio y una mejora, no solamente a nivel personal, sino social, por lo que, a nivel local, como mínimo, logran generar ventajas competitivas sustanciosas.

Todas estas razones convergen por tanto en la motivación para poder darle cabida en la educación superior y encontrar las herramientas y los canales pertinentes por los que llevarlo a cabo.

1.1. Definición de la competencia emprendedora

A pesar de que no existe consenso en la literatura científica sobre la definición de la competencia en emprendimiento, se van encontrando notas comunes que nos acercan a una definición más universal.

De esta forma, Crespí & Queiruga-Dios (2022), recogen que existe un convenio parcial en lo que a la definición de competencia emprendedora se refiere como "la capacidad de descubrir oportunidades y actual sobre ellas, transformándolas en valor para la sociedad" (p. 260). Además, se entiende que dicha competencia no sólo se aplica en el mundo empresarial, sino que el desarrollo de esta es fácilmente aplicable a otras esferas de la vida. Por lo que una persona que desarrolla la competencia emprendedora también será una persona que encuentra oportunidades de transformación en su esfera personal, así como en el contexto en el que tenga ubicada su vida.

En este sentido, a las personas emprendedoras les mueve el impulso de dar respuesta a una necesidad o dificultad con la que se encuentran en su vida cotidiana, una carencia, que descubren en su entorno cercano y del que se sienten responsables de alguna manera a aportar su creatividad para solucionarlo o mejorarlo.

Otros autores como Barrera et al. (2024), encuentran que la motivación de la persona que emprende es precisamente conseguir una solución

que satisfaga una necesidad a través de sus proyectos, de su trabajo y de su esfuerzo.

Entre las competencias más importantes que desarrolla el emprendedor, como adelantábamos anteriormente, se encuentran la creatividad, una actitud positiva hacia el reto o incluso hacia cierto riesgo, el liderazgo, el compromiso, la autoconfianza y la autoestima, la orientación a metas, la motivación al logro, entre otras, aunque, según Quispe et al., (2023), no se desarrollan del mismo modo dependiendo del contexto en el que se encuentren las personas. Así, se desarrollará mejor esta competencia en situaciones en las que las personas se vean "obligadas" a idear y generar alternativas con ciertos niveles de incertidumbre o riesgo, es decir, cuanto más se asemeje el reto a una situación real, más aumentará el desarrollo de la competencia emprendedora.

Por otra parte, Fernández de Caleya et al. (2023), comprenden que, cuando se habla de que una persona es emprendedora, es porque tiene una "vocación de transformar la sociedad" (p. 138). Mientras que Quispe et al. (2022), afirman que el emprendimiento "debe ser concebido como un proceso sistémico, que abarca desde el surgimiento de vocaciones y capacidades para emprender hasta la concreción" (p. 301) en un proyecto, una empresa, etc.

1.2. Contexto para el desarrollo de la competencia emprendedora en educación superior

En el sistema actual de educación superior impulsado por el plan Bolonia, no siempre se pueden desarrollar actividades que favorezcan el desarrollo de competencias más allá que las específicas o técnicas de cada una de las asignaturas regladas, a pesar de la insistencia de las autoridades educativas.

Dentro de la Universidad Francisco de Vitoria, contamos con una asignatura específica que trata de desarrollar competencias transversales, entre las metacompetencias que se trabajan se encuentran: el conocimiento personal, el trabajo en equipo, la comunicación y el liderazgo principalmente. Se trata de la asignatura de Habilidades y

Competencias de la Persona. Se trata de una asignatura obligatoria para todos los grados en el primer curso de universidad.

Dicha asignatura, por su versatilidad, nos permite poner en práctica, además del resto de metacompetencias citadas, la competencia emprendedora a través de un trabajo colaborativo que los estudiantes realizan en equipo. Dicho trabajo es evaluable y calificado y los estudiantes lo desarrollan a lo largo de todo el curso.

De manera muy sucinta, este proyecto consiste en que los estudiantes generen equipos de trabajo eficientes mediante un profundo conocimiento previo de sí mismos, de sus habilidades, destrezas y también de sus aspectos de mejora. Se les proporcionan herramientas de gestión y planificación del tiempo, de comunicación y resolución de conflictos, etc. Individualmente han de crear una propuesta de proyecto que mejore o cambie una situación o necesidad detectada; por consenso entre el equipo decidan cuál es la propuesta que van a desarrollar entre todos. Además, deben generar, en esta misma línea, una identidad de equipo, que les haga buscar y trabajar en los mismos objetivos comunes. A continuación, deberán hacer una investigación sobre el estado de la cuestión del objeto de trabajo, proporcionar la solución óptima y, si no fuera posible implantarla, hacer al menos un piloto o un producto mínimo viable.

De esta manera, en resumen, con este trabajo, como decíamos, los estudiantes deberán dar respuesta a una situación real y cotidiana para solucionarla o mejorarla de forma creativa e innovadora. Y, así, se consigue la situación retadora, que, como vimos anteriormente, es un requisito que favorece notablemente el desarrollo de la competencia emprendedora.

Por este motivo, la metodología que se utiliza en esta asignatura es una metodología experiencial, porque ayuda a los estudiantes a entender la realidad más cercana a ellos, esta metodología permite "tocar" la realidad y trabajar directamente con ella. Según Padierna & González, 2013, esta metodología tiene que desarrollarse a través de las actividades y vivencias cotidianas, de tal manera que puedan reconocerse a sí mismos y al otro, encontrar las áreas de mejora tanto individuales como del

equipo, y así que ambos se construyan. Igualmente, para que esta metodología funcione, es necesaria la participación y colaboración de todos los actores, que han de posibilitar la colaboración para enseñar y para aprender.

Estos mismos autores afirman que con la metodología experiencial, se busca acceder a niveles superiores de pensamiento al mismo tiempo que implica el desarrollo de procesos cognitivos que potencien la interiorización de competencias transversales, de esta manera el aprendizaje se hace duradero y significativo, quedando así fijado en la memoria de los estudiantes.

Intervienen, además, en su opinión, otras competencias transversales cuando se pone en práctica la metodología experiencial, como son la capacidad para dialogar, para cooperar y para negociar, sin duda imprescindibles para el desarrollo de un proyecto cooperativo en equipo.

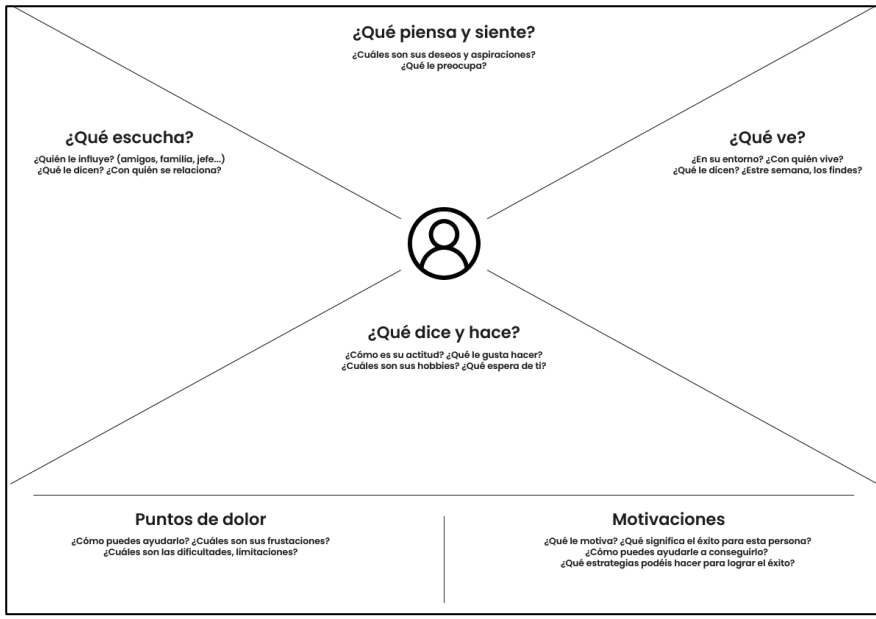
De esta manera, entendemos que esta asignatura es un contexto adecuado para trabajar la competencia emprendedora.

El estudio de Crespí & Queiruga-Dios (2022), demuestra que este tipo de trabajos colaborativos entre estudiantes hace que se aumente significativamente la percepción de estos sobre su mejora en ocho de las competencias que, en opinión de estas autoras, son necesarias para el emprendimiento: conocimiento personal, autodependencia o locus de control, orientación al logro, proactividad, trabajo en equipo colaborativo, gestión del equipo, planificación y organización, comunicación (empatía, asertividad y escucha).

1.3. Herramientas para el desarrollo de la competencia emprendedora en educación superior

Para poder llevar a la práctica y con el fin de trabajar con los estudiantes la competencia emprendedora se ha puesto a su disposición el asesoramiento del Centro de Emprendimiento de la Universidad Francisco de Vitoria, y gracias a este, se han trabajado las herramientas que a continuación se detallan con un experto en emprendimiento de dicho centro:

FIGURA 1. *Mapa de empatía 1*

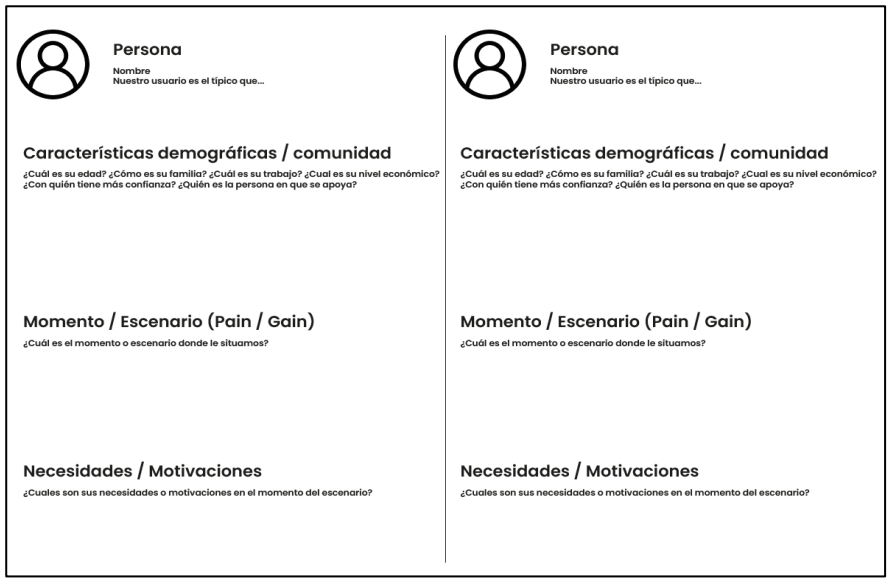


Fuente: Centro de Emprendimiento UFV

El mapa de empatía es una herramienta de *Design Thinking* creada por Dave Gray para conocer de manera más profunda los deseos de los usuarios, sus necesidades y también su diversidad. Se trata de un mecanismo para abordar de manera holística el proyecto del objeto de estudio (Montiel & Olmedo, 2024).

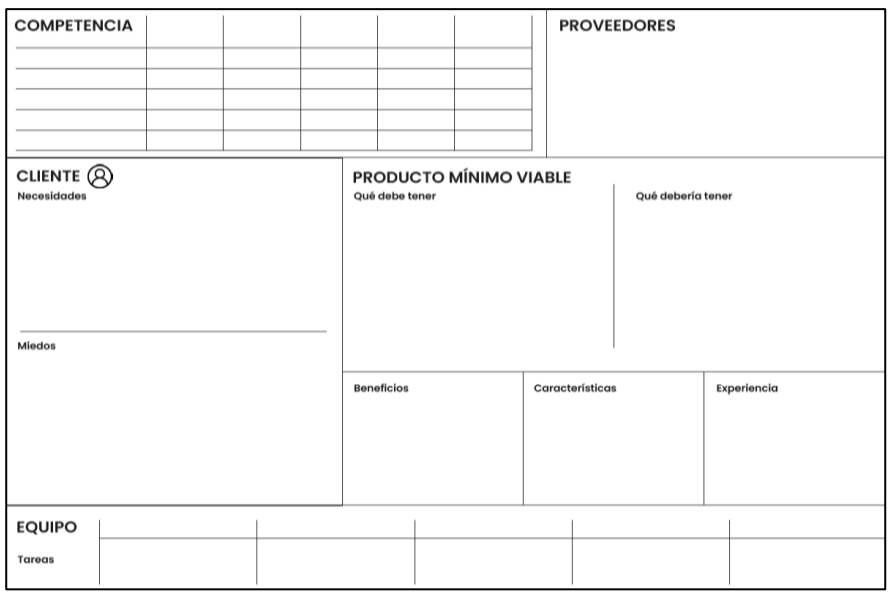
Para poder realizar con objetividad esta actividad y poder completar el mapa de empatía, según Hernández et al. (2014), son necesarias algunas de las competencias que se abordan en la asignatura de Habilidades y Competencias de la Persona, citada anteriormente, especialmente las que tienen que ver con la comunicación como son la escucha y la empatía además del trabajo en equipo. Por lo que, para una mejor consecución de las herramientas de emprendimiento, los estudiantes realizan esta tarea, una vez explicadas las competencias citadas durante las sesiones de clase en el aula.

FIGURA 2. *Mapa de empatía 2*



Fuente: Centro de Emprendimiento UFV

FIGURA 3. *Propuesta de valor*

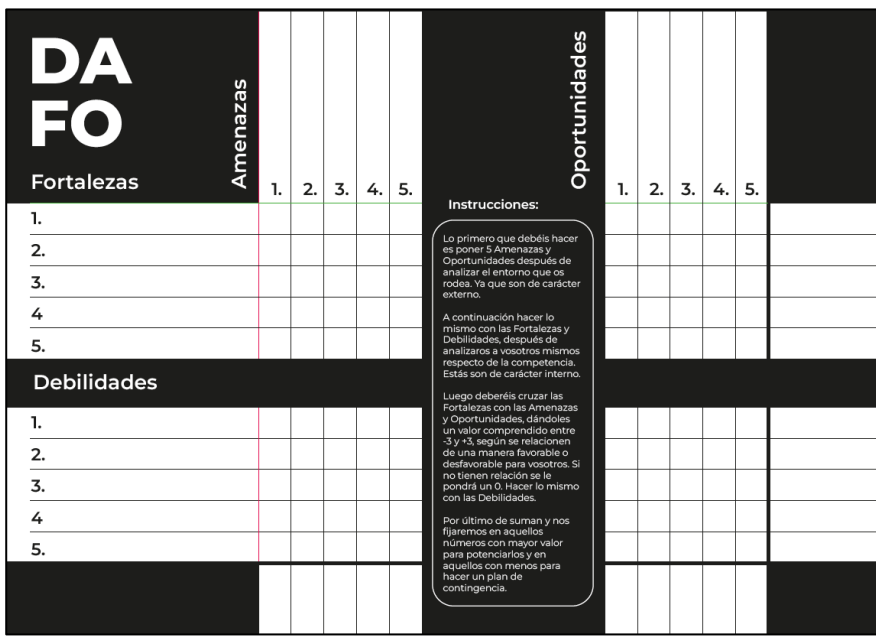


Fuente: Centro de Emprendimiento UFV

Profundizando en el mapa de empatía, los estudiantes rellenan la segunda parte del mapa, el envés, en la que se ponen en la piel de posibles "clientes" o usuarios de su proyecto, hacen un ejercicio de visualización y se imaginan a personas que pueden, en un momento dado ser beneficiarios del proyecto que ellos llevarán a cabo.

En lo referente a la propuesta de valor, Osterwalder et al. (2015) analizaron el vínculo entre los modelos de negocio y las propuestas de valor con la finalidad de profundizar en el concepto de propuesta de valor, elemento central del Business Model Canvas (BMC). La propuesta de valor se ha utilizado en diferentes ámbitos, tanto en empresa, como en gestión, innovación estratégica de productos, en el desarrollo comercial de nuevos productos, o en el diseño y enseñanza del diseño.

FIGURA 4. *DAFO numérico*



Fuente: Centro de Emprendimiento UFV

Se trata de valorar una idea conceptual incorporada a la realización física del producto. La propuesta de valor del cliente (CVP) comenzó a utilizarse en gestión financiera para describir cómo una organización

empresarial crea valor y por qué un cliente debería comprar un producto o servicio específico (Wormald, 2013).

El DAFO numérico, tal y como aparece en la Figura 4, además de dar información sobre las Debilidades, las Amenazas, las Fortalezas y las Oportunidades del proyecto, al estar enriquecido con la valoración numérica proporciona una escala que los estudiantes pueden utilizar para jerarquizar o poner orden en su toma de decisiones.

Es una herramienta bastante conocida en los entornos económicos cuyo uso es bastante generalizado, recordemos que las debilidades y fortalezas hablan de los factores internos del proyecto mientras que las amenazas y oportunidades de los factores externos o contexto que existe alrededor del proyecto.

En el DAFO cuantitativo o numérico, se priorizan las características más importantes en cada una de las cuatro áreas, tratando de reducir las aportaciones a los seis factores más significativos para cada área.

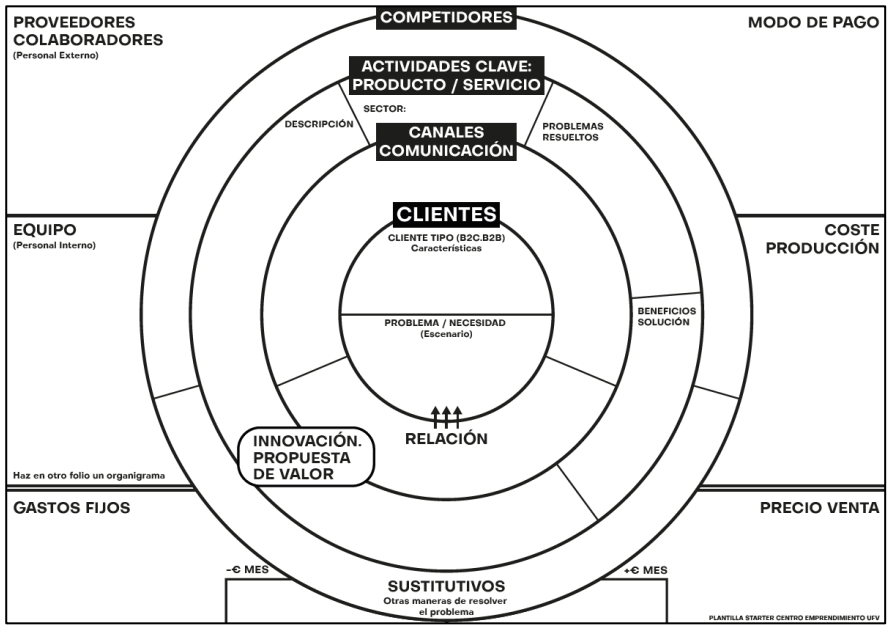
Para ello se construye una matriz, tal como se representa en la Figura 4, con las Oportunidades y las Amenazas en la parte superior y las Fortalezas y las Debilidades en la parte inferior. Se va asignando la puntuación en función del mayor o menor impacto que tiene cada punto fuerte o débil en relación con cada oportunidad o amenaza. Cuanto mayor sea el impacto, mayor será el número. Se puede recopilar la puntuación en una hoja de cálculo para que sea más sencilla la posterior manipulación de los datos.

Los participantes deben pensar en cada celda de una columna muy detenidamente, y preguntarse con precisión "¿Qué podemos hacer para aprovechar esta oportunidad?" o "¿Qué tenemos que hacer para hacer frente a esta amenaza?"

En el ámbito empresarial, la puntuación indica que los puntos fuertes más importantes son las ideas de producto y la integración. Los puntos fuertes son importantes si ayudan a aprovechar una oportunidad o a defenderse de una amenaza. Asimismo, las debilidades son importantes si impiden que un negocio aproveche una oportunidad o lo hacen vulnerable a las amenazas. Las oportunidades requieren cierta fuerza para

poder aprovecharlas y, por tanto, sacarles partido. La matriz ayuda a poner de relieve qué puntos fuertes, puntos débiles, oportunidades y amenazas impulsan las estrategias, iniciativas o proyectos.

FIGURA 5. *Diana*



Fuente: Centro de Emprendimiento UFV

La siguiente herramienta que se utiliza es la diana de emprendimiento, esta está compuesta por un diagrama con diversas secciones concéntricas, cada una subdividida en secciones más pequeñas. Estas secciones representan áreas clave que deben ser tenerse en cuenta en el desarrollo y gestión de un proyecto de emprendimiento.

Las principales áreas que podemos encontrar son: la de innovación, referida a las novedades en productos, servicios o procesos. El área de clientes; enfocada a identificar los usuarios de nuestro producto o servicio, que hemos descrito con mayor profundidad gracias al mapa de empatía que aparece en las Figuras 1 y2.

Por otra parte, nos encontramos con el área denominada relación, que trata fundamentalmente de la gestión de las relaciones entre los agentes clave, es decir, lo que se refiere principalmente a clientes y proveedores.

También aparece la propuesta de valor, que se ha descrito igualmente con mayor profundidad en la Figura 3.

Es necesario también definir cuáles son los medios por los cuales se va a hacer llegar la información a los clientes o usuarios, esto es, cuáles son los canales de comunicación que se van a establecer y su utilización.

También es importante explicar cuáles serán las actividades claves del proceso, los recursos y socios claves y necesarios, así como una estructura de costos (si los tiene), y cuáles serán las posibles fuentes de ingresos (si las tiene).

Este diagrama proporciona información básica y una visión integral y estructurada de los componentes más importantes que se han ido desarrollando a través de las herramientas anteriores. Puede ayudar a la toma de decisiones y a la mejora del proyecto, así como a la hora de poder presentarlo ante futuros inversores o a los propios compañeros del aula para enriquecerlo con sus opiniones.

2. OBJETIVOS

Como ya hemos ido comentando a lo largo de este estudio, la competencia de emprendimiento favorece el desarrollo de otras competencias asociadas, permite a los estudiantes involucrarse en su propio aprendizaje y les prepara para un futuro laboral que actualmente es incierto, por este motivo, los objetivos que nos planteamos en este trabajo son los siguientes:

Dar a conocer a los estudiantes lo que es la competencia emprendedora, cuáles son sus implicaciones y sus competencias asociadas.

Desarrollar un proyecto en el que pongan en práctica algunas de las herramientas más utilizadas en el ámbito del emprendimiento.

Responsabilizar a los estudiantes de su propio aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

3.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación está enmarcada en un grupo estable de investigación sobre las competencias transversales que necesitan actualmente los estudiantes para su futuro laboral. Algunas de las competencias que se trabajan son las citadas anteriormente: el trabajo en equipo, la comunicación, el liderazgo y el conocimiento personal. La competencia emprendedora se está implantando poco a poco con el objetivo de dotar a los estudiantes de mayores herramientas ante el complejo panorama del mercado laboral actual.

Como ya se ha dicho, el desarrollo de la competencia emprendedora lleva asociado el desarrollo de otras competencias que sea cual sea la progresión profesional de los estudiantes les serán útiles y valiosas, porque, como ya se ha explicado, la persona que cuenta con la competencia emprendedora es capaz de llevarla a otros ámbitos más allá del laboral.

Esta investigación en particular se ha llevado a cabo con estudiantes de primer curso del grado de publicidad de la Universidad Francisco de Vitoria en la asignatura anteriormente explicada de Habilidades y Competencias de la Persona. La muestra de estudiantes era superior a 30, que se dividieron en 6 grupos de trabajo.

Cada uno de los equipos llevó a cabo un proyecto en el que debían detectar una necesidad actual, cercana a ellos y que les motivara mejorar, cambiar o innovar en ella.

Después de detectar esa necesidad debían utilizar las herramientas de emprendimiento propuestas y llevar a cabo el proyecto, si no en su totalidad, al menos presentar un prototipo o producto mínimo viable.

3.2. RECOGIDA DE INFORMACIÓN MEDIANTE UNA MEMORIA FINAL DE PROYECTO

Durante el proceso de elaboración del proyecto los estudiantes debían ir elaborando una memoria de su trabajo, previamente explicada en el aula por el profesor mediante una guía específica y una rúbrica de

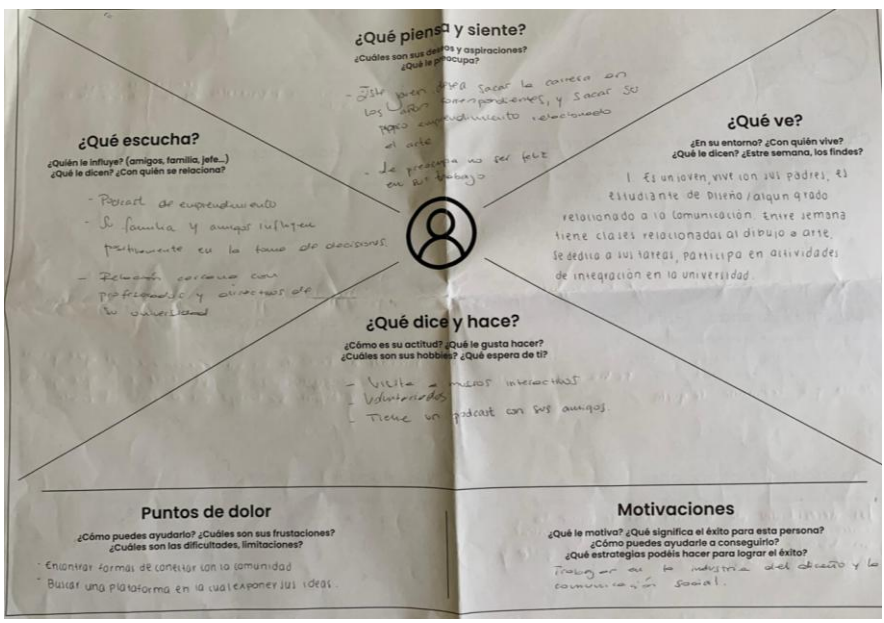
evaluación (Queiruga-Dios et al. 2023). Esta memoria es recogida en el aula virtual al finalizar el curso académico.

Nos hemos servido de estas memorias de los proyectos para valorar el grado en el que los estudiantes han entendido lo que es emprendimiento, cómo han sido capaces de ponerlo en práctica, cómo han utilizado las herramientas de emprendimiento y qué conclusiones han sacado ellos mismos sobre sus trabajos.

4. RESULTADOS

Como acabamos de explicar, los estudiantes aprendieron a utilizar las herramientas de emprendimiento propuestas por el Centro de Emprendimiento de la Universidad Francisco de Vitoria durante las sesiones de trabajo en la clase de Habilidades y Competencias de la Persona. A continuación, se añaden algunos ejemplos de dichas herramientas elaboradas por los equipos de trabajo de los estudiantes.

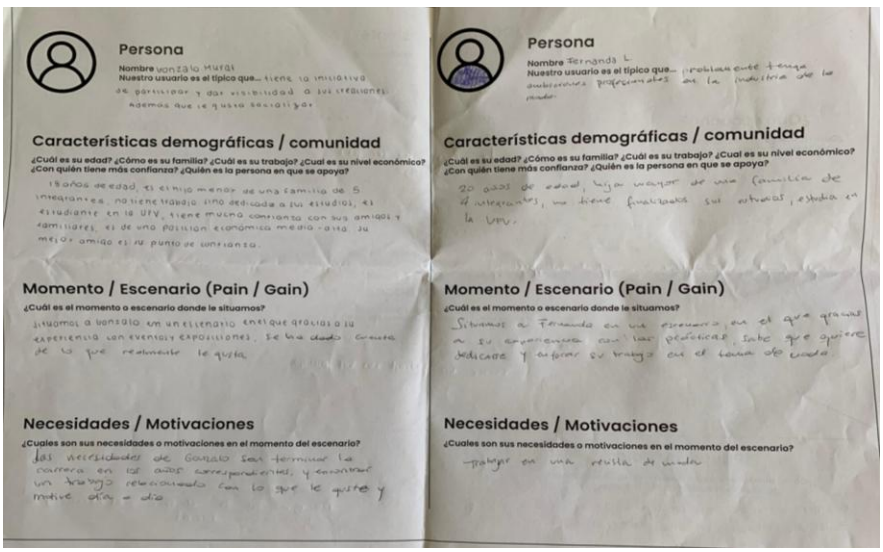
FIGURA 6. *Mapa de empatía 1 elaborado por estudiantes*



Fuente: elaboración propia

Cabe aclarar que cualquier nombre personal que aparece en las figuras es ficticio, lo utilizaron los estudiantes para ayudarles a ponerse en el lugar de sus clientes o usuarios potenciales.

FIGURA 7. *Mapa de empatía 2 elaborado por estudiantes*



Fuente: elaboración propia

FIGURA 8. *Propuesta de valor elaborada por estudiantes*

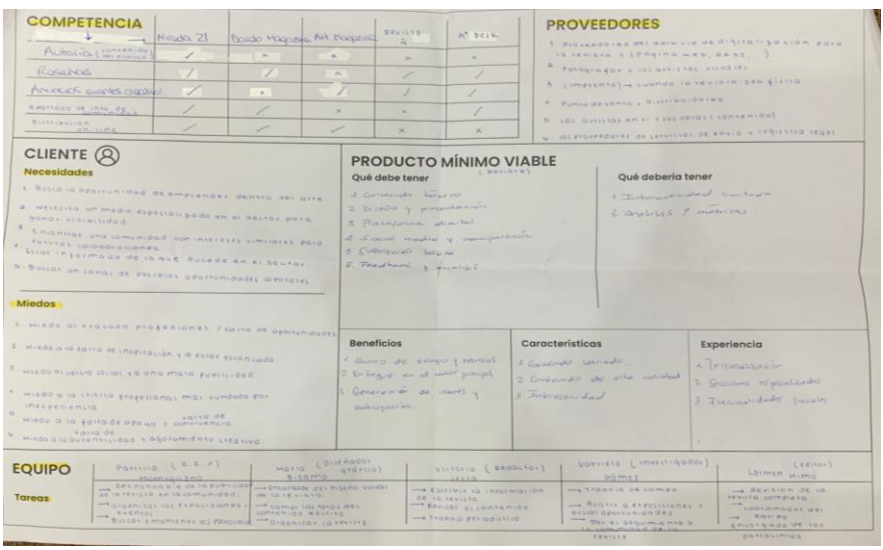
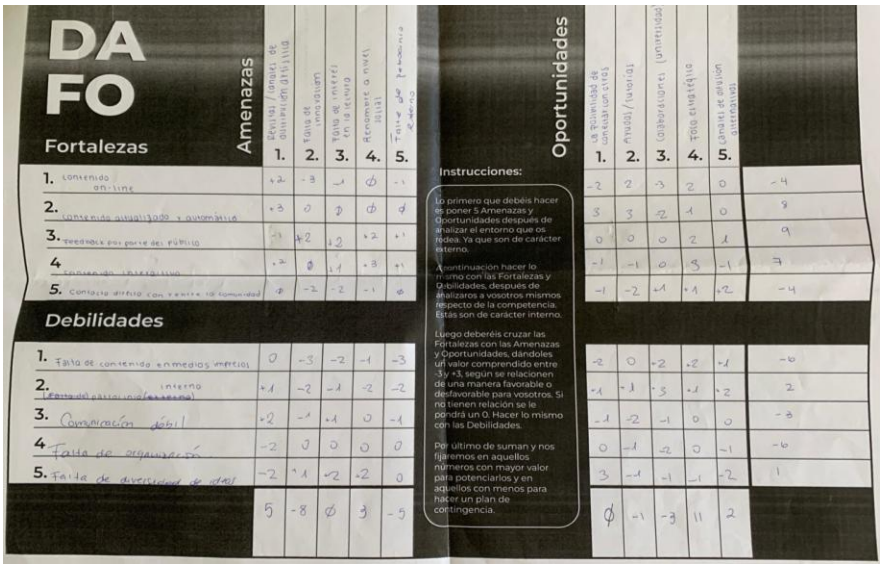
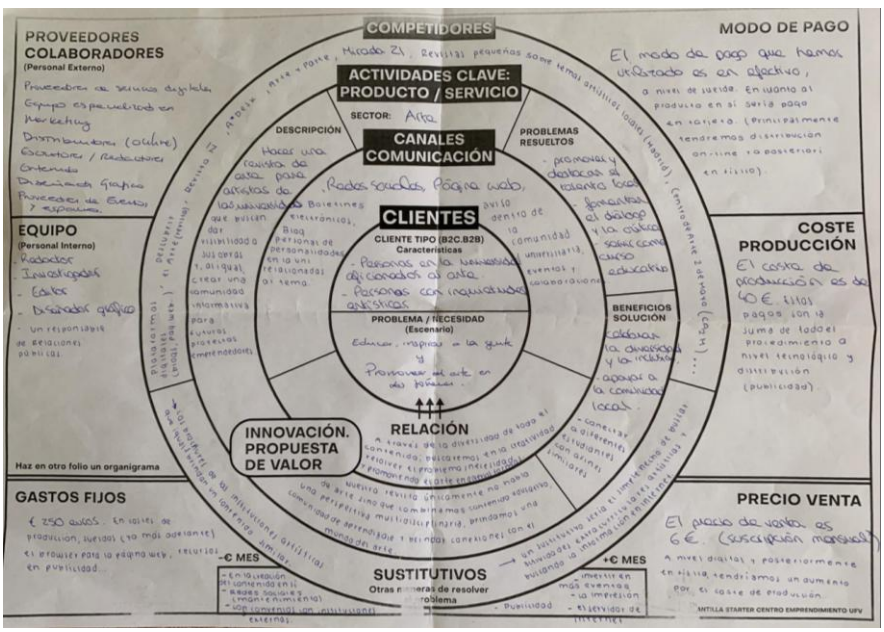


FIGURA 9. *DAFO numérico elaborado por estudiantes*



Fuente: elaboración propia

FIGURA 10. *Diana elaborada por estudiantes*



Fuente: elaboración propia

Como se puede observar, la pretensión de este equipo, que hemos mostrado como ejemplo, era elaborar una revista especializada en arte, porque encontraban la necesidad de acercar el arte a las personas de su edad con intereses parecidos a los suyos.

Los motivos que alegaron para desarrollar este proyecto era la consideración de que el arte les permite expresarse, explorar sus pensamientos, emociones y experiencias. También, en su opinión, el arte, favorece la resolución de problemas, la comunicación efectiva y la toma de decisiones. De igual forma, el arte podría mejorar el bienestar emocional, favorecer la liberación de estrés y mejorar su autoestima.

4.1. CONCLUSIONES DE LAS MEMORIAS DE LOS PROYECTOS DE EMPRENDIMIENTO

Para algunos estudiantes, la realización de este proyecto ha supuesto avanzar en sus conocimientos sobre el negocio de la publicidad y descubrir herramientas para aplicar en futuros proyectos. Les ha proporcionado un espacio para investigar en temas que le interesan y les ha proporcionado además de conocimientos útiles para su vida universitaria también para su vida profesional.

Por otra parte, también afirman haber explorado su capacidad de trabajar colectivamente y haber aprendido así, a trabajar en equipo de forma más productiva, eficaz y profesional.

En este sentido, también afirman haber tenido que desarrollar aptitudes relacionadas con la creatividad y el emprendimiento a través de su proyecto colaborativo de emprendimiento.

Gracias a lo aprendido, otros afirman sentirse satisfechos por haber aprendido por sí mismos a crear una pequeña empresa pudiendo llevar a cabo un producto mínimo viable y conseguir así profundizar en conocimientos sobre otras materias además de la Habilidades y Competencias de la Persona.

5. DISCUSIÓN

Coincidimos con Padierna & González (2013) en que la metodología experiencial se basa fundamentalmente en la acción y está asociado a

lo vivencial, por lo que lo que más ha de primar es la práctica, aunque es necesaria la reflexión posterior de lo que se ha vivido y experimentado para poder llegar a la compresión crítica de lo aprendido y así poder fijar dicho aprendizaje. Y al igual que en su trabajo, los estudiantes encuentran muy positiva esta metodología para darles posibilidad de ser protagonistas de su propio aprendizaje.

Así también en el estudio empírico de Fernández de Caleya et al. (2023), se describe la necesidad de generar retos para los estudiantes que les hagan dotar de creatividad e innovación sus proyectos, gracias al trabajo por proyectos en la competencia emprendedora.

Estos autores también apoyan la tesis de que el emprendimiento es una competencia sumamente útil en el contexto laboral actual y necesaria para dotar al mercado laboral de personas innovadoras, creativas y por ende emprendedoras.

En el caso de Quispe et al. (2022), añaden que la competencia emprendedora debe trabajarse explícitamente, dada su importancia, y las competencias que se trabajan asociada a esta. Al igual que hacemos a través del trabajo asociado a la asignatura de Habilidades y Competencias de la Persona que hemos descrito más arriba.

Como adelantábamos en la introducción de este trabajo, el estudio realizado por Crespí & Queiruga-Dios (2022), pone de manifiesto que los proyectos y trabajos en equipo provocan que aumente de forma significativa la percepción de los estudiantes sobre su mejora en las siguientes competencias: conocimiento personal, autodependencia o locus de control, orientación al logro, proactividad, trabajo en equipo colaborativo, gestión del equipo, planificación y organización, comunicación (empatía, asertividad y escucha), recordemos que todas ellas están relacionadas con la competencia de emprendimiento.

6. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se ha insistido en las dificultades con las que actualmente se enfrentan los estudiantes en su futuro laboral y profesional, por este motivo, se comprende que, en el mundo empresarial, en

la mayoría de las ocasiones, ya no se conforman con una titulación de grados estándar, sino que se exige que dicha titulación esté acompañada de la capacidad de desarrollo de otras competencias transversales tales como el trabajo en equipo, la comunicación o el autoconocimiento.

Asimismo, en este trabajo hemos querido centrarnos en la competencia en emprendimiento como forma de enriquecer el currículum de los futuros egresados de grado. Por otra parte, entendemos, que se trata de una competencia que también se hace imprescindible en el caso del autoempleo o la creación de nuevas empresas, hecho que actualmente está muy en auge.

Como se ha explicado anteriormente, para trabajar con los estudiantes esta competencia se ha propuesto llevar a cabo un proyecto en equipo evaluable en el que han podido conocer la competencia, utilizar herramientas propias de esta competencia y desarrollar otras competencias asociadas. Dicho proyecto se ha desarrollado en el contexto de la asignatura de Habilidades y Competencias de la Persona.

En relación con los objetivos que nos hemos planteado en este estudio, se han cumplido: se ha dotado a los estudiantes de las explicaciones, el material y la experiencia para que puedan comprender lo que significa la competencia emprendedora; como así lo ponen de manifiesto en sus memorias finales, así como de las herramientas de emprendimiento entregadas como tarea evaluable a los profesores. De igual manera, la literatura científica encuentra que la metodología experiencial favorece el empoderamiento de los estudiantes en su propio aprendizaje y así lo expresan ellos mismos también en sus respectivas memorias.

La conclusión principal a la que han llegado los propios estudiantes es que la competencia de emprendimiento es fundamental para su futuro profesional. En el caso específico del grado de publicidad les ha ayudado a desarrollar su creatividad y entender mejor a sus clientes potenciales.

Las conclusiones de los investigadores tienen que ver con la necesidad en educación superior de llevar a cabo este tipo de iniciativas que potencien en los estudiantes una serie de competencias transversales que les proporcionen una ventaja competitiva en su futura trayectoria profesional. Además, se ha encontrado que, al desarrollar la competencia de emprendimiento, también se consiguen desarrollar otras competencias asociadas y necesarias para ser emprendedor.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo se enmarca en el Grupo Estable de Investigación “La formación en competencias personales como medio de realización personal del universitario”.

Agradecemos especialmente la colaboración del Centro de Emprendimiento de la Universidad Francisco de Vitoria.

8. REFERENCIAS

Barrera, K., Cardona, J. & Vasco, J. (2024). Percepción del emprendimiento entre los estudiantes de una Facultad de Negocios en una IES en Querétaro, México. Ad-gnosis, 13(13). https://doi.org/10.21803/adgnosis.13.13.745

Crespí, P., & Queiruga-Dios, M. (2022). Impacto del aprendizaje orientado a proyectos (POL) en el desarrollo de competencias asociadas al emprendimiento en el contexto de una asignatura de corte transversal. In Miradas sobre el emprendimiento ante la crisis del coronavirus (pp. 258-263). Dykinson.

Comisión de Cultura y Educación. (2015). Informe sobre el fomento del emprendimiento juvenil a través de la educación y la formación. Parlamento Europeo.

Fernández de Caleya, R., Maylin-Aguilar, C., & Crespí, P. (2023). University education in entrepreneurship. The experience of a teaching innovation project. Journal of Education for Business, 98(1), 51-58.

Fernández de Caleya, R., Maylin-Aguilar, C., & Crespí, P. (2023). Impacto de la innovación y la creatividad en el comportamiento planificado para una educación emprendedora universitaria. In Persona, empresa, sociedad y emprendimiento en el contexto de los ODS (pp. 137-142). Dykinson.

Hernández, J., de la Fuente, Y., & Campo, M. (2014). La accesibilidad universal y el diseño para todas las personas factor clave para la inclusión social desde el design thinking curricular. Revista d’ntervenció Socioeducativa, (58), 119-134.

Koontz, H., Weihrich, H., & Cannice M. (2012). Administración. Una perspectiva global y empresarial. 14ª edición. McGrawHill.

Montiel, T.R., & Olmedo, S.L. (2024). Los mapas de empatía: una herramienta para evaluar las necesidades y motivaciones del turista. Revista internacional de turismo, empresa y territorio, 8(1), 139-164. https://doi.org/10.21071/riturem.v8i1.17245

Osterwalder, A., Pigneur, Y., Bernarda, G., & Smith, A. (2015). Value proposition design: How to create products and services customers want. John Wiley & Sons.

Padierna, J.C., & González, E.V. (2013). La metodología experiencial en la Educación Superior. Itinerario Educativo, 27(62), 151-168. https://doi.org/10.21500/01212753.1496

Queiruga-Dios, M., Crespí, P., & Romero de Ávila, C. (2023). La rúbrica como herramienta de evaluación de competencias transversales y medio para el encuentro. In Educar a través del acompañamiento y la relación (pp. 169-188). Octaedro.

Quispe, G.M., Delgado, R., Ayaviri, D., & Maldonado, A.I. (2022). Competencias emprendedoras para generar una cultura de emprendimiento en la educación superior. Revista de Ciencias Sociales, 28(6), 297-313.

Rupérez, F. L., & García, I. G. (2023). A quantitative SWOT analysis for Spanish education Un análisis DAFO cuantitativo para la educación española. Revista de Educación, 401, 219-250.

Wormald, P. (2013). The role of value proposition in new product innovation-a development for design education. In Proceedings of the 5th International Congress of International Association of Societies of Design Research, Tokyo.

METODOLOGÍA ABP APLICADA A LA CREACIÓN DE UN PÓSTER MULTIMEDIA

MARÍA TERESA MANJÓN ESPEJO
Universidad de Málaga

ANA ISABEL MELO MONTERO
Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La educación universitaria se encuentra en constante evolución, actualmente, además, se enfrenta al reto de adaptarse a un medio en el que las habilidades prácticas y el pensamiento crítico igualan en importancia al conocimiento teórico. Todo ello, hace necesario buscar metodologías innovadoras, más allá de las insuficientes técnicas tradicionales centradas en la memorización y repetición, que permitan a los estudiantes desarrollar destrezas relevantes para hacer frente a los desafíos que les impone el mundo profesional en el que pretenden integrarse.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), es una metodología innovadora que no solo fomenta el aprendizaje activo, colaborativo y significativo, sino que además contribuye al desarrollo de competencias transversales como la comunicación, el trabajo en equipo y la creatividad[10], haciendo responsable al estudiante de su propio aprendizaje (Egido y otros, 2007).

En este capítulo se aborda la implementación de una metodología ABP, en sus siglas en inglés (PBL Project- Based Learning), aplicada a la creación de un póster multimedia en el ámbito universitario. Os

[10] Sobre el concepto de creatividad, véase el artículo de la profesora CÁRDENAS MARTÍNEZ, D.: "La creatividad y la educación en el siglo XXI". Revista Interamericana de investigación, Educación y Pedagogía. Universidad Santo Tomás. Volum. 12, número 2, pp. 211-224, 2019.

presentamos nuestra experiencia, en el desarrollo del proyecto de innovación docente, dentro de la Acción 2 del Plan de Innovación y desarrollo docente de la Universidad Pablo de Olavide, implementado con la colaboración de varias profesoras, en las Facultades de Derecho de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla y la Universidad de Málaga, durante el curso académico 2023/2024.

La faceta innovadora en la técnica de creación de pósteres multimedia como herramienta de aprendizaje, radica en la combinación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con el trabajo colaborativo e investigador de los propios alumnos. Esta sistemática no solo permite a los estudiantes profundizar en los temas de estudio, sino que también les brinda la oportunidad de desarrollar competencias digitales, habilidades de comunicación y capacidad de síntesis y presentación de información compleja.

A lo largo de este capítulo, se van a explorar los objetivos perseguidos con el proyecto, la metodología empleada, los resultados obtenidos y sus implicaciones docentes. En definitiva, se analizará cómo la creación de pósteres multimedia puede contribuir a un aprendizaje más dinámico, interactivo y significativo, superando los modelos tradicionales de memorización y fomentando la participación activa y la implicación de los alumnos en su propio proceso formativo.

2. OBJETIVOS

La creación de pósteres multimedia como medio de aprendizaje se fundamenta en la consecución de tres objetivos principales, cada uno de los cuales pretende abordar aspectos específicos del proceso de aprendizaje, así como desarrollar diversas competencias de los estudiantes universitarios. Como expone la profesora (Férnandez Marcha, 2010) el carácter conceptual de una competencia da sentido al aprendizaje que se vuelve consciente y reflexivo, teniendo el profesorado la "responsabilidad de elegir las situaciones a las que quieren exponer a sus estudiantes", e igualmente deben reflexionar sobre el grado de desarrollo que debe alcanzar cada una de las competencias al finalizar la

formación, para que los "futuros profesionales practiquen de manera autónoma reflexiva y ética".

En nuestro proyecto de innovación docente hemos trabajado la consecución de tres objetivos principales:

2.1. Reforzar la materia objeto de la asignatura impartida

Este objetivo busca profundizar y consolidar el conocimiento de los estudiantes en las materias específicas de sus disciplinas académicas, promoviendo un análisis más dinámico e interactivo que el tradicionalmente utilizado.

Para lograr este objetivo, las profesoras seleccionaron temas vinculados a las asignaturas impartidas, para que los alumnos, trabajando en equipo, realizasen en primer lugar una búsqueda de artículos de investigación, para posteriormente realizar un estudio y análisis de la materia más relevante, y finalmente realizar un póster multimedia sobre el tema asignado a cada grupo.

La participación de los estudiantes en las actividades propuestas pretendía incentivar el análisis de las materias de estudio de forma dinámica e interactiva, provocando el intercambio de opiniones y puntos de vista entre ellos, con la consiguiente repercusión en una comprensión más amplia de los temas tratados, en las siguientes asignaturas; en el área de Derecho Internacional, la asignatura de Derecho Internacional Público, en el área de Ciencias Políticas, la asignatura de "Política Exterior Española" y en Criminología la asignatura de "Políticas de Seguridad Pública y Privada", en la Universidad de Málaga.

2.2. Fomentar el aprendizaje activo mediante investigación, recopilación y transmisión de información

Objetivo que se centra en desarrollar habilidades fundamentales para el éxito académico y profesional de los estudiantes. Dentro de las habilidades académicas, crear un póster multimedia implica una colaboración eficaz de los estudiantes para lograr un objetivo común, el desarrollo de técnicas de investigación, que los alumnos aprendan a condensar información y finalmente, la transmisión de lo aprendido al resto de sus compañeros en clase. Y es otro de nuestros objetivos preparar al estudiantado

para su inmersión en el ámbito profesional, donde la exposición de las materias y conocimientos se realiza a través de pósteres multimedia, de forma frecuente, en congresos a nivel nacional e internacional.

Para la realización del póster, los alumnos debían trabajar en equipo y desarrollar técnicas de investigación para recopilar toda la información relacionada con el tema asignado. Asimismo, su labor no se limitaba a la recopilación de información, sino que debían plasmarla de forma sintética en un póster o cartel. Y finalmente, realizar una exposición pública de los conocimientos adquiridos, al resto de compañeros, desarrollando sus habilidades de expresión oral y comunicación, tan necesarias para los estudiantes del Grado en Derecho, Ciencias Políticas y Criminología.

El recurso a esta novedosa fórmula de realización de un poster multimedia, por el estudiantado ha estimulado en ellos su creatividad y alimentado su entusiasmo ante los desafíos que representa al tener que trabajar con las herramientas TIC, por lo que han adquirido competencias en el uso de programas tales como Genially, Power Point o Canva.

2.3. Implicar al alumnado en su propio aprendizaje y evaluación

Con este último objetivo, lo que se pretende es involucrar a los estudiantes en su propia formación, convirtiéndose en "investigadores" y evaluadores. Se trata de conseguir que sean los alumnos quienes aprendan por sí mismos, bajo las directrices y supervisión del profesorado. Para ello, con este proyecto nuestros estudiantes, no sólo se han limitado a realizar y exponer un trabajo en grupo (aprendizaje autónomo en equipo), sino que también se han involucrado en la calificación del trabajo (autoevaluación) sirviendo este sistema cooperativo de evaluación como una motivación más para la correcta realización del trabajo encomendado.

En conjunto, estos objetivos buscan una experiencia integral de aprendizaje que refuerce los conocimientos teóricos adquiridos por los estudiantes y se complemente con el desarrollo de habilidades prácticas y competencias transversales esenciales para su futuro profesional.

Al promover el aprendizaje activo, colaborativo y significativo, la metodología ABP aplicada a la creación de pósteres multimedia, se presenta como una herramienta óptima para alcanzar los citados objetivos.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en este proyecto de innovación docente se basa en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), específicamente aplicado a la creación de pósteres multimedia. Esta aproximación pedagógica se caracteriza por su enfoque práctico y colaborativo, que involucra activamente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Se trata de una técnica que se aleja de los métodos tradicionales de enseñanza, para fomentar el desarrollo de habilidades prácticas y el trabajo en equipo.

El ABP presenta características distintivas como modelo de aprendizaje, práctico y dinámico, que involucra a los estudiantes en la investigación, la creación y la evaluación de su trabajo, haciéndolos responsables de su formación. Por su carácter colaborativo, fomenta el trabajo en equipo, promoviendo la comunicación y el intercambio de ideas entre los estudiantes para alcanzar los objetivos comunes. En la integración de conocimientos, permite que los estudiantes apliquen distintas habilidades y usen herramientas digitales. Además, utiliza un sistema mixto de evaluación que combina diferentes formas de evaluación y retroalimentación, para medir el progreso y el aprendizaje de los estudiantes.

La actividad principal del proyecto consistió en la creación un póster multimedia sobre el tema asignado según la actividad impartida por las docentes en las distintas asignaturas y grados donde se implementó.

El proceso se estructuró en varias fases:

3.1. Primera Fase: Selección de temas y formación de grupos

La implementación del proyecto requiere un trabajo previo que debe realizar cada docente adaptado a su asignatura y dependiendo del número de total de alumnos, donde se imparta la misma.

Se deben decidir tantos temas como grupos o equipos se vayan a formar, teniendo en cuenta, que para que el trabajo resulte efectivo, los grupos no pueden ser muy numerosos, no debiendo ser más de tres o cuatro componentes, salvo excepciones debido al número total con el que se cuente.

Para elegir los temas se deberá considerar su relación con la asignatura impartida, y que exista suficiente información y material a disposición de los alumnos, siendo esencial que sea compatible, con su transmisión mediante formato de póster digital.

Los temas fueron asignados a los estudiantes de forma aleatoria, asegurando una distribución equitativa y variada de los mismos entre los grupos atendiendo a las diferentes características de los mismos.

La formación de los grupos se realiza por los propios estudiantes que se organizan eligiendo voluntariamente a sus componentes y sin asignación de roles concretos dentro de cada grupo.

3.2. Segunda Fase: Instrucciones, trabajo en equipo y entrega de los pósteres

Además del tema objeto del póster, se debe facilitar a cada grupo un cronograma y una rubrica de evaluación, como guía del tiempo y forma en que debían realizar su trabajo. Asimismo, el docente explicará tanto el cronograma como la rúbrica de evaluación.

El proyecto se desarrollará en un cuatrimestre completo, con lo que el cronograma contendrá las sesiones dedicadas a la investigación y creación del póster, fijando una fecha común para la entrega del póster, para que los grupos tengan el mismo tiempo para su realización.

Conforme al cronograma suministrado, los grupos comenzaron realizando la investigación y la recopilación de la información necesaria para la creación del póster, contando durante este proceso con la guía y orientación de sus docentes.

La elaboración de los pósteres se debe llevar a cabo utilizando herramientas digitales como PowerPoint, Canva, o Genially, creando pósteres en los que sintetice la información de una forma visual y creativa.

El resto de las sesiones se dedicarán a la exposición oral, cada grupo efectuará una exposición oral ante el resto de la clase, explicando el contenido y respondiendo a las preguntas de sus compañeros, utilizando los pósteres como soporte visual.

3.3. Tercera Fase: Evaluación y Retroalimentación

La evaluación del proyecto es mixta, combinando la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, por lo que promueve la participación del estudiante.

Para facilitar la evaluación externa por parte de los compañeros, las docentes elaboraron un video donde se incluían los pósteres realizados por cada clase, que colgaron en un canal de YouTube creado para el proyecto con un enlace a un cuestionario, con el objetivo de que pudiera ser visionado y transmitido para su posterior votación, no sólo por los estudiantes del curso y/o Universidad, sino por el resto de compañeros; lo que también posibilitó la divulgación del trabajo realizado por los estudiantes, así como facilitó la votación de los diferentes pósteres.

TABLA 1. *Rubrica de evaluación utilizada en el proyecto de innovación docente*

Evaluación del Profesor (80% del total de la nota)			
Categoría	**Criterio**	**Puntos Máximos**	**Puntos Obtenidos**
Contenido y Relevancia	Claridad del mensaje	10	
	Relevancia del tema	10	
	Profundidad de la investigación	10	
Subtotal		30	
Diseño y Creatividad	Atractivo visual	10	
	Uso de elementos multimedia	5	
	Originalidad y creatividad	5	
Subtotal		20	
Calidad Técnica	Uso de herramientas	10	
	Corrección técnica	5	
	Presentación general	5	
Subtotal		**20**	
Presentación Oral	Claridad y fluidez	10	
	Dominio del tema	10	
	Interacción con los compañeros	5	
	Coordinación del grupo	5	
Subtotal		**30**	
Total Evaluación Profesor		**100**	
Evaluación de los Alumnos (20% del total de la nota)			
Votación	Mejor póster	20	
Total Evaluación Alumnos		**20**	
Nota Final = (Nota del profesor x 0.8) + Nota de los alumnos x 0.2)			

Fuente: elaboración propia

Para este proyecto se ha utilizado una forma de evaluación mixta, que se compone tanto por la opinión de los estudiantes de su propio trabajo y el de sus compañeros, así como la heteroevaluación de la profesora de cada grupo, teniendo un mayor peso la valoración que hace el docente del trabajo desempeñado por los estudiantes, siendo la ponderación concreta un 20% de la nota decisión de los estudiantes y el 80 % restante de los docentes conforme a la rúbrica de evaluación.

4. RESULTADOS

Los resultados del proyecto se evaluaron con tres cuestionarios distintos dirigidos a las docentes y a los estudiantes participantes en el mismo. Igualmente, para identificar las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas del proyecto se llevó a cabo un análisis DAFO.

4.1. Evaluación del proyecto por las profesoras

Para evaluar el proyecto de innovación implementado, las profesoras participantes en el mismo contestaron a un cuestionario valorativo de diez preguntas, cuyos resultados fueron los siguientes:

Respecto a en qué medida el proyecto aborda una necesidad o supone un desafío relevante en el ámbito educativo, el 60% del profesorado lo consideraba bastante relevante y un 40% muy relevante. Frente al 20% que solo le atribuye un carácter relevante.

Los mismos porcentajes se obtienen cuando se habla de la pertinencia de la metodología empleada en el proyecto, el 40% lo consideran se trata de una metodología bastante o muy sólida, frente al 20% que no le atribuye ese grado de pertinencia.

Al hablar de contribución a la mejora de las prácticas educativas de aprendizaje el 60% de los encuestados le atribuyen un impacto muy significativo, pero solo el 40% considera que el enfoque del proyecto sea innovador y creativo.

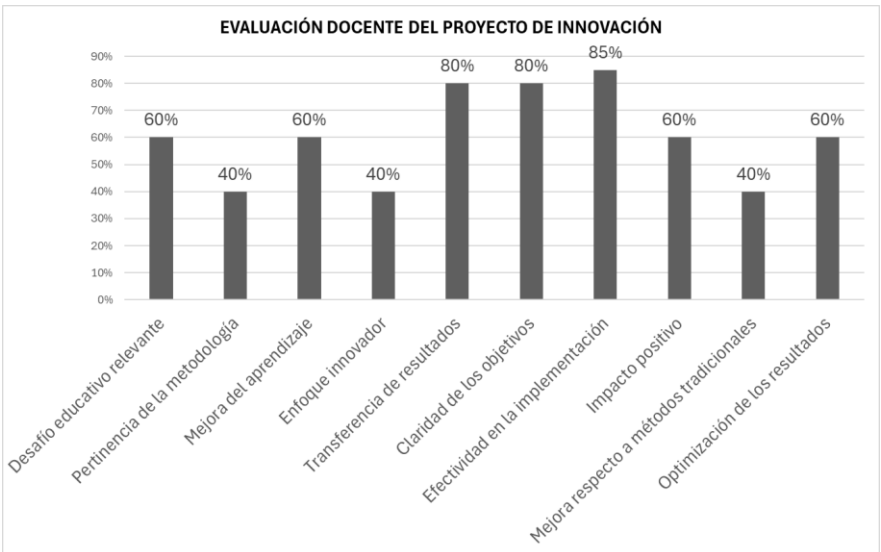
En lo que se refiere a la sostenibilidad y posibilidad de transferencia de los resultados a otros contextos educativos, el 80% creen que es bastante o altamente transferible, frente a un 20% que no lo ve de este modo. Lo

mismo ocurre al referirse a los objetivos y resultados esperados, frente al 80% que los entienden alcanzados, un 20% se muestra disconforme.

El 85% de los docentes participantes considera que el proyecto se implementó de manera efectiva y según se había planificado. Resaltando el impacto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje para estudiantes y docentes, con prácticas innovadoras que han mejorado mucho respecto a los métodos tradicionales según el 40% de los encuestados.

Finalmente, respecto a la posibilidad de mejorar el proyecto de innovación para optimizar los resultados el 60% lo considera mejorable, frente a un 20% que entiende que es altamente mejorable.

GRÁFICO 1. *Evaluación docente del proyecto de innovación.*



Fuente: elaboración propia

4.2. Evaluación del trabajo desarrollado por los alumnos

El trabajo desarrollado por los alumnos ha sido objeto de una doble evaluación en este proyecto de innovación docente. Por un lado, se ha valorado cada trabajo de forma individualizada conforme a la rúbrica de evaluación facilitada previamente a los alumnos, dando como

resultado junto con la autoevaluación llevada a cabo por los propios estudiantes a la calificación final del trabajo.

De forma paralela, se ha evaluado el trabajo conjunto de los alumnos participantes en el proyecto, desde el punto de vista de los docentes participantes en el proyecto. Siendo este resultado el que interesa a los efectos de determinar si se han logrado o no los objetivos establecidos al inicio del mismo.

Para ello, también se ha recurrido a la técnica del cuestionario, compuesto por diez preguntas de carácter valorativo con niveles del 1 al 5 según el grado de participación de los grupos, desde ningún grupo a todos los grupos, obteniéndose los siguientes resultados:

El 80% del profesorado participante considera que los pósteres multimedia realizados presentan el contenido del tema asignado de una forma bastante clara o muy clara, frente a un 20% que detectó poca claridad en los trabajos desarrollados.

En lo que se refiere a la originalidad y creatividad a la hora de presentar el contenido, el 60% considera que todos los grupos fueron muy creativos, frente al 20% que los considera bastante creativos y el otro 20% observó poca creatividad en sus grupos.

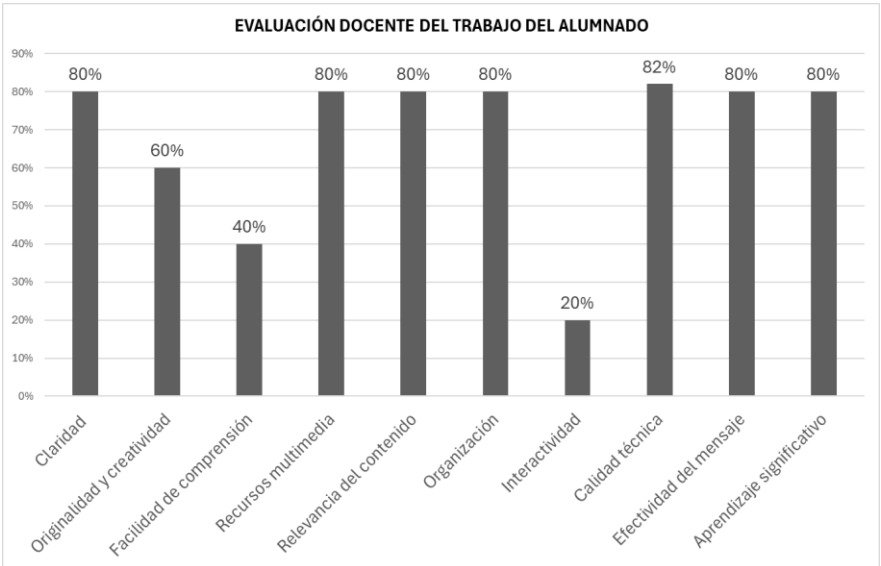
Respecto a la disposición de elementos visuales y texto de una forma coherente y comprensible el 80% de los docentes entiende que fue conseguido por todos los grupos, frente a un 20% que percibió poca coherencia.

Igualmente, el 80% del profesorado considera que todos los grupos incluyeron un contenido relevante, con una estructura lógica y organizada, relacionada con el tema asignado y con un uso de los recursos multimedia, logrando una transmisión efectiva del mensaje objetivo. Frente al 20% que no lo consideró de este modo.

Conseguir la participación e interacción del resto de los compañeros de clase solo fue logrado por un 20% de todos los grupos, pero el 80% restante no consiguieron esta implicación y participación.

Finalmente, el 80% de los docentes consideran que el póster multimedia contribuye de manera significativa al aprendizaje y comprensión del tema por parte de los estudiantes.

GRÁFICO 2. *Evaluación docente del trabajo del alumnado*



Fuente: elaboración propia

4.3. Encuesta de valoración y satisfacción del alumnado

La opinión que tienen los estudiantes es importante para evaluar el proyecto de innovación implementado. Para ello, se ha efectuado una encuesta de valoración y satisfacción entre los estudiantes participantes en el proyecto. Y al igual que en los cuestionarios anteriores, se ha utilizado una escala valorativa del uno al cinco, según el grado de satisfacción con las distintas cuestiones que se han planteado. Obteniéndose los siguientes resultados:

De forma general el 88% de los estudiantes muestran su satisfacción con la experiencia de elaborar un póster multimedia. Y un 85% manifiesta que dicha actividad le ha ayudado a comprender mejor el tema de la asignatura. Pero solo el 50% considera que se les han proporcionado

recursos y materiales suficientes para la realización del póster multimedia.

En lo que se refiere a la orientación y guía recibida por parte de sus docentes, el 60% afirma que fue muy clara, el 15% la consideró bastante clara, el 20% clara y un 5% poco clara.

Al calificar la experiencia de trabajo en equipo, el 60 % de los estudiantes considera que ha sido muy positiva, frente al 35 % que la entiende solo como positiva y el 5 % restante poco positiva.

El 75% de los estudiantes se muestran a favor de la efectividad de utilizar esta herramienta y que les ha resultado bastante o muy útil para desarrollar habilidades de investigación, análisis y síntesis de la información; así como las de diseño y creatividad.

En cuanto a la experiencia de presentar el póster de forma oral ante el resto de sus compañeros, las respuestas son más diversas, el 40% lo considera como algo muy positivo, frente al 20% que solo lo ve como algo positivo, un 25% que lo considera poco positivo y un 15% que lo han sentido como una experiencia negativa.

GRÁFICO 3. *Evaluación docente del trabajo del alumnado*

Fuente: elaboración propia

Finalmente, el 60% de los estudiantes considera que ha sido una actividad muy recomendable para trasladar a otras asignaturas y el 40% restante también lo consideran como algo recomendable, sin que exista ningún tipo de oposición frontal a este tipo de actividad.

4.4. Análisis DAFO

El análisis DAFO aplicado a nuestro proyecto de innovación docente, es una herramienta muy útil que nos permite responder entre otras, a las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo podemos mejorar nuestro proyecto de innovación docente?
- ¿Cuáles son nuestros puntos fuertes y débiles?
- ¿Cómo podemos planificar con más eficacia?
- ¿Cómo nos afecta la evolución de las TIC?
- ¿Cómo mejorar el trabajo en equipo de los estudiantes?

Para ello mediante cuatro variables, (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades), permite determinar el éxito o el fracaso de nuestro proyecto de innovación docente implementado en la Universidad Pablo de Olavide y en la Universidad de Málaga:

- Debilidades, identificamos como una carencia la necesidad de formación continua del profesorado en el uso de las nuevas tecnologías (TIC), a ello añadimos que, para la puesta en práctica de esta nueva metodología, se requiere seguir un cronograma detallado y planificado, lo que conlleva una dedicación de tiempo considerable.

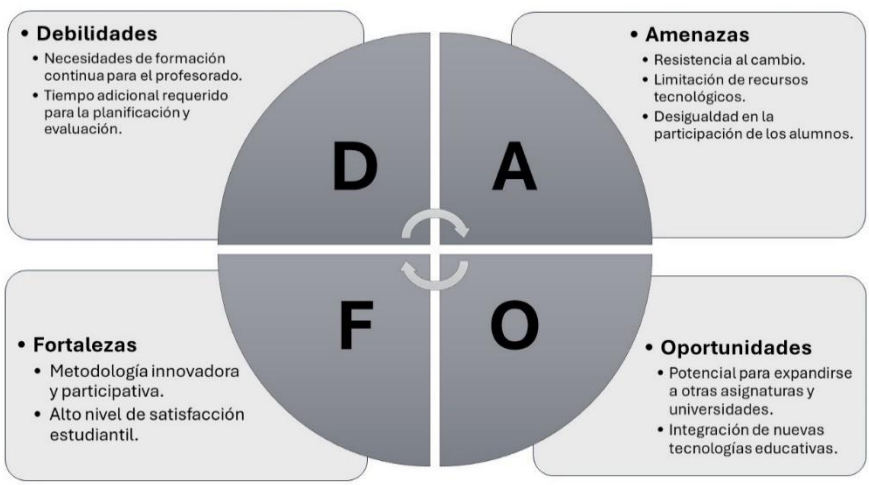
- Amenazas, hemos detectado tras las encuestas realizadas, cierta resistencia al cambio por parte de algunos estudiantes, e igualmente puede ser perjudicial las limitaciones al acceso a los recursos tecnológicos por parte del alumnado. En cuanto al "trabajo en equipo" realizado por los estudiantes, existe el riesgo de que algunos miembros del grupo no contribuyan de forma equitativa al mismo, lo que puede generar desigualdad

en la participación y tensiones que afecten a la cohesión del grupo y por tanto al resultado final.

- Fortalezas, Por otra parte, nuestro proyecto destaca por su metodología innovadora que fomenta la participación de los estudiantes en su propia formación y evaluación, usando herramientas digitales para la elaboración del poster multimedia. La satisfacción estudiantil con el proyecto es alta, además su recomendación de continuar con proyectos similares en otras asignaturas y Grados muestra una valoración positiva del enfoque innovador.

- Oportunidades, Nuestro proyecto tiene un gran potencial para expandirse a otras asignaturas y Universidades, por lo que se impulsaría nuestra institución educativa, como referente de innovación pedagógica, no sólo en España si no también podría expandirse a otras Universidades europeas y latinoamericanas, con las que tenemos estrechos lazos en común. Otro aspecto interesante que ofrece el proyecto es la integración de nuevas tecnologías educativas (las llamadas TIC) en el ámbito educativo, acercando la institución universitaria a la realidad social, y al uso que nuestros jóvenes realizan de las redes sociales.

FIGURA 1. *Análisis DAFO*



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

La implementación del proyecto de innovación docente basado en la creación de pósteres multimedia ha generado puntos de discusión y reflexión, es decir, ha permitido observar varios aspectos clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje que merecen un análisis detallado para comprender el impacto y las implicaciones de esta metodología en el contexto de la educación universitaria.

Se debe comenzar por uno de los resultados más significativos, que es la alta satisfacción de los estudiantes, que aparece unida a un alto nivel de participación y motivación. Partiendo de este resultado, se plantean las causas o factores que contribuyen a esta percepción positiva, observándose que la naturaleza práctica y creativa del proyecto, junto con el uso de herramientas digitales, han generado entusiasmo y compromiso entre los estudiantes. Resultando ser esta una información importante que se debe tener en cuenta en el diseño de futuras actividades educativas, así como en la necesidad de adaptar las metodologías tradicionales hacia enfoques más prácticos, participativos y motivadores.

Otro aspecto importante, tiene que ver con el desarrollo de habilidades transversales, dado que la mayoría de los docentes observaron una relación entre el proyecto y el desarrollo de habilidades como la capacidad de investigación y síntesis de la información, la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la creatividad, todas ellas competencias esenciales para el ámbito profesional que superan la mera transmisión de conocimientos específicos de la asignatura.

Junto con el desarrollo de habilidades debe mencionarse el fomento de la autonomía y responsabilidad con su propio aprendizaje por parte de los alumnos. Involucrar a los estudiantes en su propia evaluación y en la de sus compañeros, permitió que llevaran a cabo reflexiones críticas sobre su propio desempeño y el de los demás, promoviendo un aprendizaje más profundo y significativo.

Sin embargo, no todos los resultados fueron positivos, la implementación del proyecto también supuso hacer frente a desafíos tecnológicos y a la brecha digital. Este proyecto requiere de la utilización de

herramientas digitales (PowerPoint, Canva o Genially), lo que hace que no se pueda obviar la existencia de una posible brecha digital entre los estudiantes y docentes. Por esta razón, la necesidad de formación continua para el profesorado en el uso de herramientas tecnológicas, así como el aumento del tiempo de dedicación en la planificación y evaluación, fueron aspectos que se identificaron como áreas de mejora.

En definitiva, conforme a los resultados obtenidos se puede hablar de viabilidad y efectividad del proyecto, siempre sujeto a mejoras y ajustes sobre todo en lo que se refiere a tiempo de dedicación y recursos. En cualquier caso, los resultados abogan por la sostenibilidad del proyecto y su potencial transferencia a otras asignaturas o facultades, dado que la implantación del método ABP en la educación superior en España, aun es incipiente, contando con experiencias como la desarrollada por el profesorado del Grado en Educación infantil en la Universidad de Sevilla (Toledo Morales & Sánchez García, 2018).

6. CONCLUSIONES

El proyecto de innovación docente basado en el ABP aplicado a la creación de pósteres multimedia, ha demostrado ser una metodología eficaz para mejorar la comprensión de los contenidos académicos y fomentar la participación activa del alumnado.

La alta satisfacción de estudiantes y docentes, junto con el desarrollo de competencias transversales esenciales, respalda la implementación de esta metodología en otras asignaturas y disciplinas.

La experiencia resalta la necesidad de actualizar las infraestructuras tecnológicas, una formación continua para el profesorado en el uso de herramientas tecnológicas y fomentar la participación de estudiantes y docentes durante el aprendizaje.

Consideramos que los estudiantes han podido mejorar su oratoria y desarrollar su sentido crítico, al deber exponer sus exposiciones sobre los temas a tratar y defender sus opiniones y puntos de vista, tomando como base el poster digital.

Por otra parte, el recurso a esta novedosa fórmula (ABP) en el trabajo práctico de las materias por el estudiantado, ha estimulado su creatividad y alimentado su entusiasmo ante los desafíos que representa trabajar con las herramientas TIC.

A ello añadimos, la importancia para el alumnado de adquirir destrezas en el trabajo en equipo, facilitando la integración de estos e incentivando una competición sana entre ellos, dado que los mismos se puntuaron en la votación final a través de las redes sociales, interactuando con estudiantes de otras titulaciones y universidades.

En definitiva, la metodología ABP no solo refuerza el conocimiento específico de las asignaturas, sino que también prepara a los estudiantes para los retos del mundo profesional, promoviendo un aprendizaje integral que combina teoría y práctica de manera efectiva. Este enfoque pedagógico, flexible y adaptable, es una herramienta valiosa para innovar en la educación universitaria y responde a las demandas cambiantes del mercado laboral y la sociedad y ha favorecido la interrelación entre el profesorado de la Universidad Pablo de Olavide y la Universidad de Málaga.

7. REFERENCIAS

Cárdenas Martínez, D. (2019). La creatividad y la educación en el siglo XXI. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía. Universidad Santo Tomás., 12*(2), 211-224.

Egido, I., Aranda, R., Cerrillo, R., De la Herrán, A., De Miguel, S., Gómez, M.,... Rodríguez, R. (2007). El aprendizaje basado en problemas como innovación docente en la universidad: posibilidades y limitaciones. *Educación y Futuro*(16), 85-100.

Férnandez Marcha, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Politécnica de Valencia., 08*(1).

Toledo Morales, P., & Sánchez García, J. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia universitaria. *Revista de curriculum y formación del profesorado., 22*(2).

CAPÍTULO 16

EL PAPEL DE LA TECNOLOGÍA EN LA MEJORA DE INTERVENCIONES SOCIALES: EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

ISABEL MARTÍNEZ-CARRERA
Universidade de Vigo

SARA MARTÍNEZ-CARRERA
Universidade de Vigo

CRISTINA SÁNCHEZ-MARTÍNEZ
Universidade de Vigo

ALEXANDRE ALONSO-CARNICERO
Concello de A Coruña

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo que han alcanzado las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la actualidad demanda de los sistemas educativos una actualización constante de prácticas y contenidos que sean acordes a la nueva sociedad de la información (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017).

Es por ello que, en la sociedad actual, las TIC cada vez tienen más peso en todos los ámbitos y a todos los niveles. Resulta complejo encontrar un sector o disciplina que escape al avance tecnológico y el Trabajo, y la Educación, Social no son una excepción. Es por ello que resulta de gran importancia que, desde las profesiones relacionadas con lo social en general, y el Trabajo y Educación Social en particular, se visibilicen las barreras ocultas y en función de éstas se replanteen metas u objetivos tanto en la formación como en la praxis profesional (De la Fuente y Martín, 2017).

1.1. TECNOLOGÍA EDUCATIVA

En la actualidad el sistema educativo no puede, ni debe, mantenerse al margen de los cambios que han surgido en la llamada Era Digital. Primero se integraron en la sociedad y las vidas de las personas y luego en los centros educativos. Las TIC son más que herramientas tecnológicas en la educación, pues de acuerdo con Alcívar et al. (2019) se convierten en una de las competencias básicas a desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bakieva et al. (2018) consideran que incorporando herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje surgen nuevas oportunidades, por lo cual resulta muy conveniente y beneficioso su uso. En este sentido es importante garantizar el compromiso docente a utilizarlos adecuadamente para garantizar cambios trascendentales como consecuencia de su quehacer pedagógico.

En la línea de lo referido, no resulta erróneo afirmar que la tecnología educativa se ha convertido en un componente esencial en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. La integración de herramientas digitales en el ámbito educativo ha facilitado el acceso a información y recursos, y paralelamente también ha promovido nuevas metodologías pedagógicas que pueden enriquecer la experiencia de estudiantes y docentes. Según Schrum y Levin (2015) la tecnología educativa permite personalizar el aprendizaje, facilitando así que los y las estudiantes trabajen a su propio ritmo y adaptándose a su estilo de aprendizaje.

En relación a esto último mencionado, cabe traer a colación que uno de los avances más significativos en tecnología educativa tal vez haya sido el desarrollo de plataformas de aprendizaje en línea, pues posibilitan el acceso y aprendizaje en función de diferentes situaciones y estilos del alumno/a. Estas plataformas ofrecen una amplia gama de cursos y materiales didácticos accesibles desde cualquier lugar y en cualquier momento. Este hecho es considerado como un proceso de democratización en cuanto al acceso a la educación, fomentando la autoeducación y el aprendizaje continuo. Bates (2019) argumenta que la flexibilidad del aprendizaje en línea puede mejorar la equidad educativa, ya que

proporciona oportunidades a personas que, de otro modo, podrían no tener acceder a la educación formal o reglada.

Del mismo modo la tecnología educativa ha facilitado la colaboración y el aprendizaje colaborativo o síncrono. Herramientas como Google Classroom, Microsoft Teams y otros entornos virtuales permiten estudiantes y docentes interactuar y trabajar paralelamente en proyectos, independientemente de su localización geográfica. Según un estudio de De la Varre et al. (2011) la colaboración en entornos virtuales fomenta un aprendizaje más profundo y significativo al posibilitar la interacción e intercambio de ideas entre el estudiantado. Paralelamente, también permite la retroalimentación con el profesorado de una manera rápida y cómoda, pudiendo realizar un seguimiento personalizado continuo e inmediato, o incluso permite hacer pruebas en línea, casi independientemente de la conexión y de la posición geográfica.

1.2. INTERVENCIONES SOCIALES

El uso de la tecnología como una herramienta útil para la práctica profesional en Trabajo Social y Educación Social, puesto que en los actuales momentos la innovación, la era digital ha venido tomando auge en el quehacer de muchas profesiones como es Trabajo Social, que dentro de su accionar hace uso de la tecnología como una herramienta esencial al momento de fortalecer su intervención (Rengifo et al., 2019).

Por su parte, cabe indicar que las intervenciones sociales son acciones planificadas que buscan mejorar el bienestar de individuos o comunidades mediante el abordaje de problemáticas específicas como la pobreza, la violencia, el desempleo, entre otros. La tecnología ha jugado un papel fundamental en la mejora de estas intervenciones, permitiendo un enfoque más eficiente y efectivo.

Un ejemplo claro es el uso de Sistemas de Información Geográfica (SIG) para identificar y analizar áreas con mayores necesidades de intervención. Estos sistemas permiten mapear datos demográficos y socioeconómicos para identificar patrones y áreas prioritarias. De acuerdo con Chaskin (2013) el uso de SIG en intervenciones sociales permite

una asignación más eficiente de los recursos y un enfoque más dirigido a las áreas que más lo necesitan.

En la línea de lo referido, también se puede afirmar que la tecnología también ha mejorado el acceso a Servicios Sociales. Ciertas aplicaciones móviles y portales web permiten a las personas acceder a información sobre servicios disponibles, realizar solicitudes en línea y recibir asistencia de manera más conveniente. Un estudio de Eyrich-Garg (2011) indica que el acceso a Servicios Sociales mediante la tecnología puede ayudar a reducir ciertas barreras y mejorar la participación de las personas en programas de asistencia.

Otro ejemplo significativo es el uso de redes sociales y otras plataformas digitales para campañas de concienciación. Estas herramientas permiten llegar a un público más amplio y diverso, facilitando la organización de eventos y actividades comunitarias. Para Lovejoy y Saxton (2012), las redes sociales son una herramienta poderosa para la movilización comunitaria así como para la promoción de causas sociales, permitiendo una comunicación bidireccional y un compromiso más activo de la comunidad.

1.3. INTERVENCIONES SOCIALES Y EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

La intersección entre la Educación y el Trabajo Social en el contexto de las intervenciones sociales es un área de gran relevancia y potencial. El alumnado de dichos grados está en una posición única para aplicar tecnologías innovadoras en sus prácticas, mejorando tanto la calidad de la educación como la efectividad de las intervenciones sociales.

La tecnología facilita el aprendizaje interdisciplinario y la colaboración entre estudiantes de diferentes disciplinas. Plataformas colaborativas y proyectos conjuntos permiten al estudiantado de Trabajo y Educación Social compartir conocimientos y experiencias, enriqueciendo su formación y preparándolos mejor para abordar problemas complejos en sus futuras carreras profesionales. Según Hammick et al. (2007) el aprendizaje interdisciplinario mediado por la tecnología fomenta una

mejor comprensión y cooperación entre diferentes profesionales, hecho esencial para intervenciones sociales efectivas.

En esta línea, el alumnado y los/as profesionales de Trabajo y Educación Social puede utilizar tecnologías como bases de datos y sistemas de gestión de casos para mejorar la eficiencia y efectividad de sus intervenciones. Estas herramientas permiten un seguimiento más preciso y organizado de los casos, facilitando la identificación de necesidades y la evaluación de resultados. Para Reamer (2013) la tecnología en el Trabajo Social mejora la gestión de casos, y además también proporciona datos valiosos para la investigación y mejora continua de las prácticas.

La integración de la tecnología también puede mejorar la supervisión y el apoyo a los y las estudiantes de Trabajo Social durante sus prácticas profesionales. Herramientas como la videoconferencia o videollamada permiten a los supervisores ofrecer orientación y retroalimentación en tiempo real, independientemente de la ubicación geográfica. Esto no solo mejora la calidad de la supervisión, sino que también ofrece una mayor flexibilidad y accesibilidad, apoyando el desarrollo profesional de los estudiantes de Trabajo Social, proporcionando una retroalimentación inmediata y accesible.

En resumen, la tecnología educativa y su aplicación en intervenciones sociales ofrece oportunidades significativas para mejorar la formación y la práctica de los/as futuros/as profesionales de la Educación y el Trabajo Social. La combinación de conocimientos teóricos, habilidades prácticas y competencias tecnológicas prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo real y contribuir de manera significativa al bienestar

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio es conocer la percepción de futuros/as educadores/as y trabajadores/as sociales sobre el papel de la tecnología en la mejora de las intervenciones sociales. Como objetivos específicos se han determinado:

- Descubrir las intervenciones sociales llevadas a cabo con tecnologías por el estudiantado del grado en Educación Social y Trabajo Social así como el papel que jugó la tecnología.
- Conocer el impacto de la tecnología en la eficacia de las intervenciones sociales para el estudiantado del grado en Educación Social y Trabajo Social.
- Identificar la percepción del estudiantado del grado en Educación Social y Trabajo Social acerca de la preparación recibida en el uso de tecnologías aplicadas a las intervenciones sociales
- Reconocer los principales desafíos o limitaciones al usar la tecnología en intervenciones sociales para el estudiantado del grado en Educación Social y Trabajo Social.
- Conocer la existencia de dilemas éticos relacionados con el uso de tecnologías en intervenciones sociales por el estudiantado del grado en Educación Social y Trabajo Social.
- Conocer las tecnologías emergentes que podrían tener un impacto significativo en las intervenciones sociales futuras según el estudiantado del grado en Educación Social y Trabajo Social.

3. METODOLOGÍA

Este estudio se ha desarrollado bajo una investigación de índole cualitativa. Concretamente, se trata de un estudio de caso. A continuación, en los siguientes subapartados, se presenta la descripción del contexto y de las personas participantes, así como los instrumentos utilizados en esta investigación y el procedimiento llevado a cabo.

3.1. Descripción del contexto y de los participantes

La contextualización de este estudio se sitúa en una universidad del noroeste de España. El total de personas participantes es de 40. Concretamente han participado 40 alumnos y alumnas que cursan el grado en Educación Social y Trabajo Social. 20 alumnos y alumnas están matriculados/as en el grado en Educación Social, mientras que los/as otros/as 20

cursan el grado en Trabajo Social. De las 40 personas participantes 28 son mujeres y 12 hombres, con edades comprendidas entre 19 y 25 años.

3.2. INSTRUMENTOS

Para recoger los datos, en esta investigación se ha utilizado como instrumento un cuestionario abierto elaborado *Ad hoc*. El cuestionario ha tenido que ser elaborado específicamente para esta investigación, al no existir ninguno que se adecuara a esta investigación. Dicho cuestionario está formado por un total de 6 bloques. El primero de ellos recoge los datos de perfil de las personas participantes. Los restantes 5 bloques recogen preguntas que dan respuesta a los objetivos específicos de este estudio.

3.3. PROCEDIMIENTO

El procedimiento llevado a cabo en esta investigación es el que sigue. Lo primero que se ha hecho es el diseño del cuestionario abierto. Tal y como se indicó en el apartado anterior, el cuestionario ha sido elaborado *Ad hoc*. Para su diseño y elaboración se ha contado con el asesoramiento de personas expertas, tanto en la temática como en el tipo de instrumento e investigación. Una vez elaborado, la versión definitiva se ha digitalizado con el apoyo de Google Forms. Para difundirlo entre las personas participantes, los y las 40 alumnos/as de los grados en Educación Social y Trabajo Social se he colgado en la plataforma educativa el enlace al cuestionario. Lógicamente se ha tenido en cuenta la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. El cuestionario se ha cubierto en horario lectivo, durante la jornada educativa, durante 20-30 minutos. Durante su realización, dos personas investigadoras han estado en el aula, para poder resolver las dudas oportunas, así como indicar todos los pasos de su realización. De todas formas, previamente a que el alumnado comenzase a cubrir el cuestionario, se les explicó la finalidad de la investigación, recordando y recalcando el carácter confidencial del mismo. Todas las preguntas quedaron guardadas en la aplicación de Google Forms, para su futuro análisis.

Para llevar a cabo el análisis de la información recogida, lo primero que se hace es una lectura detenida sobre las respuestas de las personas

participantes. Comprobando que han respondido a todas las preguntas y si lo han hecho de forma correcta. Como se comentó anteriormente, los bloques de preguntas coincidían con los objetivos específicos de este estudio. Cada respuesta de los cuestionarios se preparó para extraer la información en pequeñas utilidades, esto es categorías y subcategorías. Una vez establecidas estas categorías y subcategorías se ha llevado a cabo el recuento de frecuencias, a través del programa informático Excel. Este programa además de permitir realizar el recuento de frecuencias, permite desarrollar tablas y/o gráficas y figuras que ayudan a comprender y visualizar los resultados.

4. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados de este estudio, englobados en 6 subapartados que se corresponden con los objetivos específicos de esta investigación. Asimismo se añaden fragmentos ilustrativos que contribuyen a la mejora de la comprensión e interpretación de los resultados.

4.1. EXPERIENCIAS PERSONALES TECNOLOGÍA INTEVENCIÓN SOCIAL

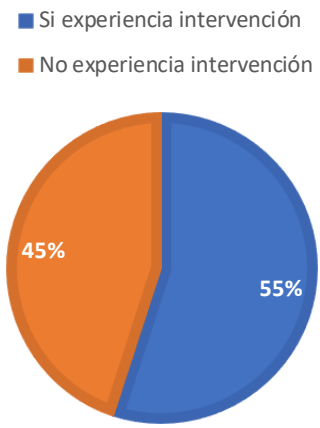
De este estudio se desprende que más de la mitad de los y las estudiantes del grado en Educación Social y Trabajo Social (55%) han tenido alguna experiencia en la que han utilizado la tecnología en una intervención social durante su formación (Gráfico 1). Un 45% indican que no han tenido experiencia utilizando la tecnología en una intervención.

A continuación se presenta algún extracto ilustrativo:

Si he utilizado la tecnología en una intervención social durante mi formación. De hecho, considero que la tecnología hoy en día es parte fundamental del día a día y también por supuesto de las intervenciones sociales (Cuestionario abierto 7, mujer, 23 años).

La verdad es que no he tenido la oportunidad de utilizar la tecnología en una intervención durante mi formación, pero estoy seguro de que en el futuro sí lo haré (Cuestionario abierto 2, hombre, 25 años).

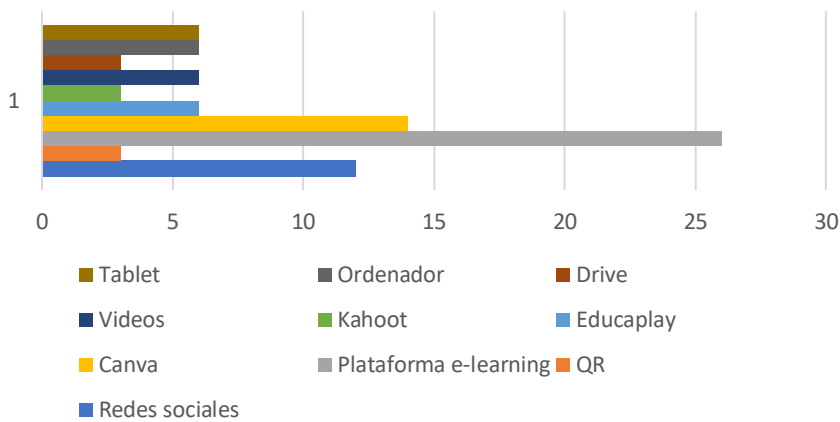
GRÁFICO 1. *Experiencia en intervención*



Fuente: elaboración propia

Atendiendo a la tecnología utilizada en la intervención, los/as futuros/as educadores/as sociales y trabajadores/as sociales destacan las plataformas e-learning (f=26), canva (f=14) y las redes sociales (f=12) (Gráfico 2). En menor medida señalan el ordenador, la tablet, los vídeos y Educaplay (todos ellos f=6) y los códigos QR, Kahoot y Drive (todos ellos f=3).

GRÁFICO 2. *Tecnología aplicada*



Fuente: elaboración propia

A continuación se presenta algún extracto ilustrativo:

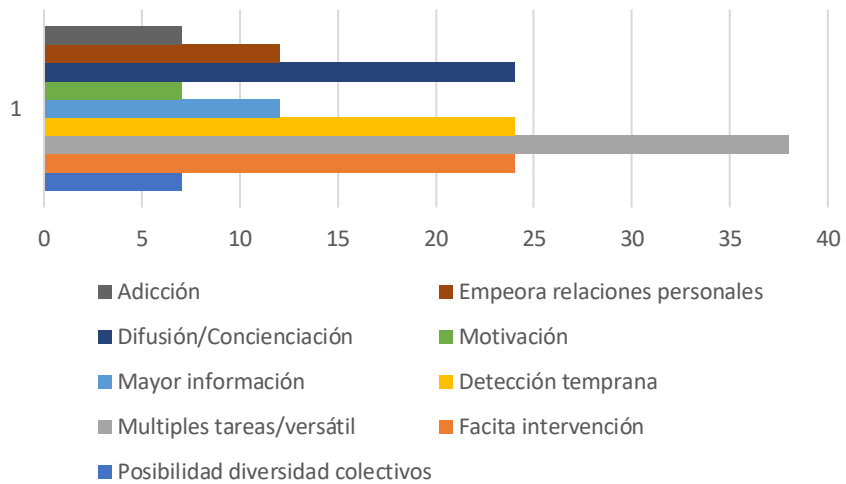
Concretamente, en la intervención social que he utilizado la tecnología durante mi formación, la herramienta utilizada fue una plataforma e-learning. También utilicé canva, me parece una herramienta que tiene muchas posibilidades (Cuestionario abierto 1, hombre, 20 años).

Las herramientas tecnológicas que utilicé durante mi intervención en mi formación han sido principalmente las redes sociales: Instagram, Twitter… (Cuestionario abierto 13, mujer, 20 años).

4.2. IMPACTO DE LA TECNOLOGÍAEN LAS INTERVENCIONES SOCIALES

Atendiendo a la tecnología utilizada en la intervención, los/as futuros/as educadores/as sociales así como los trabajadores sociales resaltan como las principales influencias/impacto de la tecnología las múltiples tareas/versatilidad (f=38) (Gráfico 3).

GRÁFICO 3. Influencia tecnología



Fuente: elaboración propia

Asimismo, también se destacan la facilidad de intervención, la detección temprana, y la difusión/concienciación (todos ellos f=24). En menor medida, cabe señalar la mayor información que periten, así como el

impacto en el empeoramiento de las relaciones personales (ambas f=12). Finalmente, el alumnado del grado en Educación Social y Trabajo Social indica que la tecnología influye/impacta en la posibilidad de diversidad de colectivos, en la motivación y en la adicción (f=7 en todas ellas)

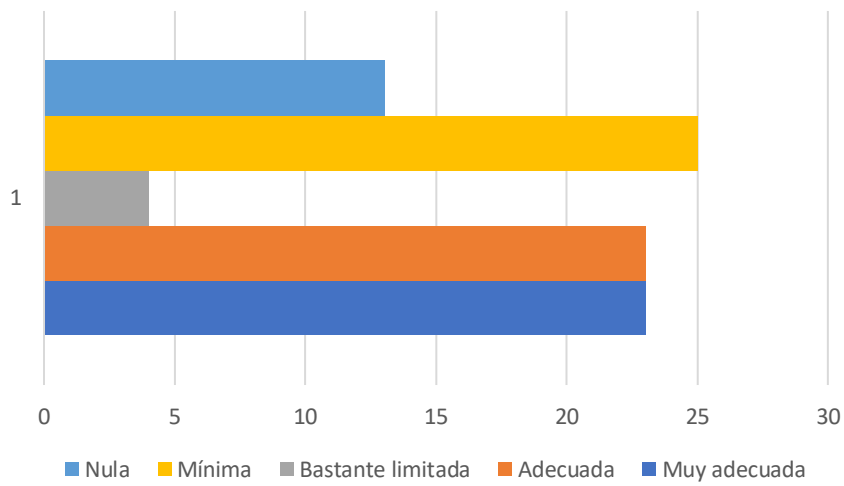
A continuación se presenta un extracto ilustrativo:

Creo que la tecnología utilizada durante las intervenciones sociales, tienen un gran impacto en la propia intervención. Principalmente me gustaría destacar su carácter versátil, el permitir realizar múltiples tareas. También me gustaría destacar que facilitan mucho la intervención y la detección temprana (Cuestionario abierto 7, mujer, 23 años).

4.3. CAPACITACIÓN TECNOLÓGICA SOBRE USO DE TECNOLOGÍA EN INTERVENCIONES SOCIALES

En este estudio se pone de manifiesto que el alumnado del grado en Educación Social y Trabajo Social considera que su formación/capacitación tecnológica sobre el uso de la tecnología en intervenciones sociales es mínima (f=25) (Gráfico 4).

GRÁFICO 4. *Capacitación*



Fuente: elaboración propia

Varias personas participantes, por su parte, consideran que su formación en este ámbito es adecuada o muy adecuada (f=23 en ambos casos). Una pequeña parte de la muestra indica que su formación es nula (f=13) y algún/a estudiante (f=4) afirma que su formación es bastante limitada.

A continuación se presenta algún extracto ilustrativo:

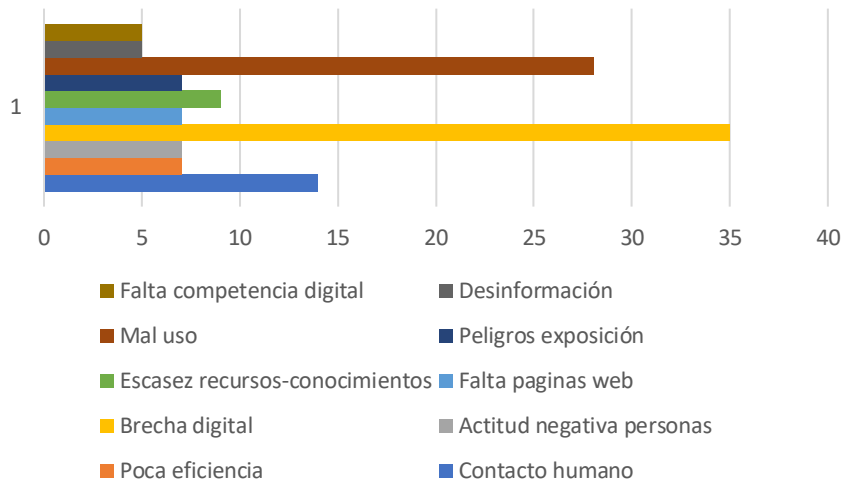
La verdad, considero que mi formación/capacitación tecnológica sobre el uso de la tecnología en intervenciones sociales es mínima. Creo que todavía queda mucho que mejorar en este sentido. La tecnología es fundamental en todos los ámbitos de la vida, y por supuesto lo es en las intervenciones sociales. Por lo que considero que se debería tener muy en cuenta este aspecto, y mejorar considerablemente la formación tecnológica sobre el uso de la tecnología en intervenciones sociales en el grado (Cuestionario abierto 1, hombre, 20 años).

Creo que mi formación tecnológica sobre el uso de la tecnología en intervenciones sociales es adecuada. Es cierto que siempre se podría mejorar, pero creo que es correcta (Cuestionario abierto 12, mujer, 21 años).

4.4. DESAFÍOS Y LIMITACIONES DEL USO DE LA TECNOLOGÍA EN INTERVENCIONES SOCIALES

Los y las estudiantes del grado en Educación Social y Trabajo Social, indican que el principal desafío/limitación al usar la tecnología en intervenciones sociales es la brecha digital (f=35) (Gráfico 5). En menor medida señalan el mal uso de la tecnología (f=28) así como el contacto humano (f=14). Otros/as alumnos/as señalan la escasez de recursos-conocimientos como un desafío o limitación del uso e la tecnología en las intervenciones sociales. Otros de los desafíos/limitaciones señaladas por el alumnado son: poca eficacia, actitud negativa de las personas, la falta de páginas web o los peligros a la exposición (f=7 todas ellas). Algún/a alumno/a citan la desinformación y la falta de competencia digital (f=5 ambas).

GRÁFICO 5. *Desafíos y limitaciones*



Fuente: elaboración propia

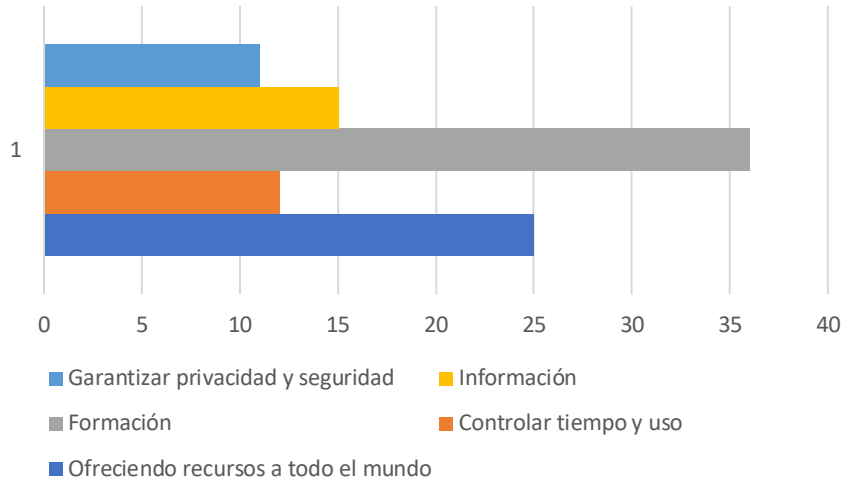
A continuación se presenta algún extracto ilustrativo:

Creo que el principal desafío/limitación al usar la tecnología en intervenciones sociales es la brecha digital. Desgraciadamente, hoy en día sigue existiendo una gran brecha digital. Continúa existiendo una gran desigualdad entre las personas respecto a las posibilidades de acceso, calidad, uso y formación respecto a la tecnología (Cuestionario abierto 1, hombre, 20 años).

Considero que la principal limitación al usar la tecnología en intervenciones sociales tiene que ver con el mal uso de la tecnología. Es fundamental hacer un buen uso de la misma, un mal uso puede hacer efecto contrario y que, en vez de ayudar, sea un problema (Cuestionario abierto 13, mujer, 20 años).

El alumnado del grado en Educación Social y Trabajo Social cree que los desafíos anteriormente identificados se pueden superar a través de la formación principalmente (f=36) (Gráfico 6). Otras formas de superarlos son ofreciendo recursos a todo el mundo (f=25), a través de la información (f=15), controlando el tiempo y uso (f=12) así como al garantizar la privacidad y seguridad (f=11).

GRÁFICO 6. Superación de desafíos limitaciones



Fuente: elaboración propia

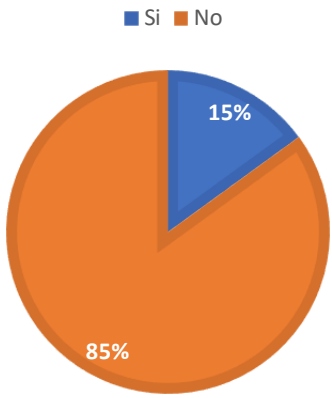
Creo que para superar esta limitación (la brecha digital) la solución es la formación. Sin duda, si la población está formada y tiene recursos, la brecha digital se reduce considerablemente (Cuestionario abierto 1, hombre, 20 años).

Considero que para superar la limitación del mal uso de la tecnología sin duda la clave es la formación y la información. Es muy necesario hoy en día estar formados e informados acerca de la tecnología, que forman parte de la sociedad y de nuestro día a día (Cuestionario abierto 13, mujer, 20 años).

4.5. PERSPECTIVA ÉTICA DEL USO DE TECNOLOGÍA EN INTERVENCIONES SOCIALES

El 85% del alumnado del grado en Educación Social y Trabajo Social afirma que no ha enfrentado dilemas éticos relacionados con el uso de tecnologías en intervenciones sociales (Gráfico 7). Por su parte el 15% restante sostienen que si se han enfrentado a dilemas éticos.

GRÁFICO 7. *Dilema ético*



Fuente: elaboración propia

A continuación se presenta un extracto ilustrativo:

La verdad es que no he tenido ningún tipo de dilema ético relacionado con el uso de la tecnología en intervenciones sociales (Cuestionario abierto 16, mujer, 22 años).

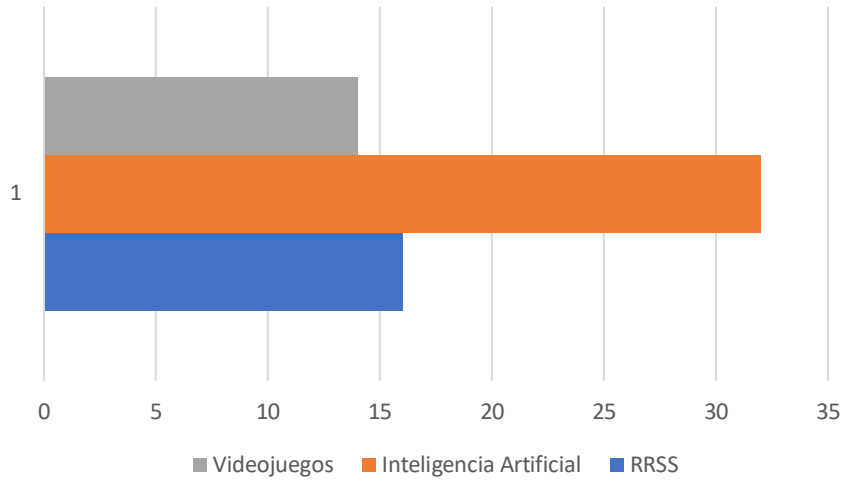
4.6. FUTURO DE LA TECNOLOGÍA EN INTERVENCIONES SOCIALES

Los/las futuros/as educadores/as y trabajadores/as sociales señalan como tecnologías emergentes que podrían tener un impacto significativo en las intervenciones sociales en el futuro la Inteligencia Artificial (f=32), las RRSS (f=16) y los videojuegos (f=14) (Gráfico 8).

A continuación se presenta algún extracto ilustrativo:

Desde mi punto de vista, la tecnología emergente que podría tener un impacto significativo en las intervenciones sociales en el futuro es sin duda la Inteligencia Artificial (Cuestionario abierto 22, hombre, 25 años).

GRÁFICO 8. *Tecnologías emergentes*



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

De este estudio se desprende que más de la mitad de los y las estudiantes de 1 curso de los grados en Educación Social y Trabajo Social han tenido alguna experiencia en la que han hecho uso de la tecnología en una intervención social durante su formación. Concretamente, haciendo referencia a la tecnología utilizada en la intervención destacan las plataformas e-learning, la herramienta canva y las redes sociales (Rosser-Limiñana, 2022).

Haciendo alusión a la tecnología utilizada en la intervención, las personas participantes señalan como principales influencias/impacto de la tecnología la versatilidad de éstas, la facilidad de la intervención, así como el permitir una detección temprana, y la difusión/concienciación que promueven (Fernández-Sánchez, 2020).

En relación a la formación/capacitación tecnológica sobre el uso de la tecnología en intervenciones sociales, el alumnado participante, en general, sostiene que su formación es mínima. En esta línea indicar que, de acuerdo con Fernández et al. (2017), entre las percepciones del

alumnado sobre su formación tecnológica cabe destacar su consideración que la adquisición de las mismas se considera de gran utilidad tanto para sus estudios y como a la finalización de los mismos, para poder optar a un futuro puesto de trabajo.

El principal desafío/limitación al usar la tecnología en intervenciones sociales es, según el propio alumnado participante, la brecha digital, así como el mal uso de la tecnología y la escasez de recursos-conocimientos (Contreras Duerte y Gutiérrez Campos, 2023). Por su parte, el alumnado afirma que estos desafíos pueden ser superados principalmente con la formación.

La mayor parte de las personas participantes afirman que no se han enfrentado a dilemas éticos relacionados con el uso de tecnologías en intervenciones sociales. Es por ello, de acuerdo con Balladares (2017), que resulta importante mantener una ética aplicada que responda a los retos y desafíos actuales que nos propone la Internet, el uso de redes sociales o las herramientas digitales.

Finalmente, en cuanto a las tecnologías emergentes que pueden tener un impacto significativo en las intervenciones sociales en el futuro, el alumnado destaca la Inteligencia Artificial. Como indican Luckin et al. (2016) la inteligencia artificial tiene el potencial de transformar la educación proporcionando un aprendizaje personalizado y apoyar a los educadores en la identificación de áreas de mejora.

6. CONCLUSIONES

En este estudio se pone de manifiesto la percepción de futuros/as educadores/as y trabajadores/as sociales sobre el papel de la tecnología en la mejora de las intervenciones sociales. A raíz de esta investigación, se concluye que más de la mitad de las personas participantes han experimentado el uso de la tecnología en la intervención social durante su formación, especialmente a través de plataformas e-learning y redes sociales, destacando la versatilidad de la tecnología. Sin embargo denuncian no tener suficiente formación para poder llevar a cabo intervenciones sociales con el apoyo de la tecnología. De hecho, destacan la brecha digital como principal limitación. Sin duda, tienen claro que la clave

está en la formación. Afortunadamente no se han enfrentado a dilemas éticos. Finalmente cabe destacar como tecnología emergente la Inteligencia Artificial.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Para la realización de esta investigación no se ha contado con apoyos financieros. Con todo, nos gustaría agradecer su colaboración por participar en este estudio a las personas participantes, los/as 40 estudiantes de 1 curso del grado en Educación Social y Trabajo Social.

8. REFERENCIAS

Alcívar, C., Vargas, V., Calderón, J., Triviño, C., Santillán, S., Soria, R. y Cárdenas, L. (2019). El uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los docentes en las Universidades del Ecuador. Revista Espacios, 40(2).

Bakieva, M., Jornet Meliá, J. M., González-Such, J. y Leyva Barajas, Y. E. (2018). Colegialidad docente: validación lógica del instrumento para autoevaluación docente en España y México. Estudios Sobre Educación, 34, 99-127.

Balladares, J. (2017). Una ética digital para las nuevas generaciones digitales. Revista Puce, (104), 545-563. https://doi.org/10.26807/revpuce.v0i0.81

Bates, T. (2019). Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning. Tony Bates Associates.

Chaskin, R. J. (2013). Integration and Urban Poverty: Opportunities and Challenges for the Neighborhood Improvement Paradigm. University of Chicago Press.

De la Fuente, Y. M. y Martín, M. C. (2017). Las nuevas formas de intervención social, Las TIC al servicio de la profesión del Trabajo Social. Interacción y perspectiva: Revista de Trabajo Social, 7(1), 80-90.

De la Varre, C., Keane, J. y Irvin, M. J. (2011). Enhancing Online Distance Education in Small Rural US Schools: A Hybrid, Learner-Centered Model. Journal of Research in Rural Education, 26(3), 1-19. https://doi.org/10.1007/s10447-020-09406-w

Eyrich-Garg, K. M. (2011). Emerging Technology for the Field of Social Work. Journal of Technology in Human Services, 29(1), 84-93. https://doi.org/10.1080/15228835.2011.568677

Fernández, E., Leiva, J. J. Y López, E. J. (2017). Formación en competencias digitales en la universidad. Percepciones del alumnado. Campus Virtuales, 6(2), 79-89.

Fernández-Sánchez, MR (2020). Intervención socieducativa con población gitana a través de las tecnologías de la información y comunicación En Retos socioeducativos del siglo XXI (pp. 115-136). Dykinson.

Gutiérrez Campos, L. y Contreras Duarte, A. M. (2023). La intervención social y las TIC en tiempos de crisis: una aproximación desde los discursos trabajadores sociales. Rumbos TS. Un Espacio Crítico Para La Reflexión En Ciencias Sociales, (29), 47-68. https://doi.org/10.51188/rrts.num29.644

Hammick, M., Freeth, D., Koppel, I., Reeves, S. y Barr, H. (2007). A Best Evidence Systematic Review of Interprofessional Education: BEME Guide No. 9. Medical Teacher, 29(8), 735-751. https://doi.org/10.1080/01421590701682576

Lovejoy, K. y Saxton, G. D. (2012). Information, Community, and Action: How Nonprofit Organizations Use Social Media. Journal of Computer-Mediated Communication, 17(3), 337-353. https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2012.01576.x

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M. y Forcier, L. B. (2016). Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education. Pearson.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). Enfoque estratégico sobre tics en educación en América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf

Reamer, F. G. (2013). Social Work in a Digital Age: Ethical and Risk Management Challenges. Social Work, 58(2), 163-172. https://doi.org/10.1093/sw/swt003

Rengifo, Y. Y. C., Lino, L. E. L. y Santana, A. G. V. (2019). El trabajador social y el uso de la tecnología como una herramienta útil para el ejercicio profesional. Revista Caribeña de Ciencias Sociales (RCCS), (12), 27.

Rosser-Limiñana, A. (2022). Socio-educational intervention through virtual learning platforms the e-APSA case: El caso E-APSA. TECHNO REVIEW. International Technology, Science and Society Review Revista Internacional De Tecnología, Ciencia Y Sociedad, 12(3), 1–11. https://doi.org/10.37467/revtechno.v11.4420

Schrum, L. y Levin, B. B. (2015). Leading 21st Century Schools: Harnessing Technology for Engagement and Achievement. Corwin Press.

INTEGRANDO LA APS CRÍTICA COMO METODOLOGÍA DOCENTE EN LA ASIGNATURA DE PROYECTOS SOCIALES DEL GRADO EN TRABAJO SOCIAL

ANA SALES TEN
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior ha propiciado la aparición de nuevas estrategias docentes que fomentan la eficacia del aprendizaje, algunas de ellas presentadas en el contexto de la innovación docente, entre las que cabe referir las propuestas que integran metodologías participativas que favorecen la implicación del estudiantado en su proceso formativo. En este contexto, las propuestas que combinan la consecución de competencias con la responsabilidad social están adquiriendo mayor relevancia, en la línea del compromiso adquirido en la Conferencia mundial de educación superior de 2009 (UNESCO, 2009).

Un marco que ha requerido de un mayor compromiso por parte del profesorado universitario que ha ido integrando en su currículo mejores habilidades comunicativas, gestión de grupos diversos, dinámicas participativas y estrategias de motivación de los y las estudiantes para trabajar la interrelación entre los mismos y de estos con el contexto social y laboral al que deberán enfrentarse tras periodo formativo. Todo ello inscrito en un contexto sociopolítico que con profundas transformaciones y crisis que, en gran medida, se han trasladado al contexto del aula, haciendo de esta un espacio más plural, pero también con mayores dificultades, no solo para la adquisición de conocimientos y competencias, sino también para afrontar el día a día en una sociedad repleta de desafíos y retos.

La asignatura de Proyectos sociales es una asignatura de tercer curso del Grado en Trabajo Social de la Universitat de València, con una fuerte

vinculación a la práctica profesional, que conforme refiere el Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social (ANECA, 2004) entre las funciones profesionales de las personas tituladas en Trabajo Social se encuentra la función de planificación que en su nivel microsocial comprende el diseño de tratamientos, intervenciones y proyectos sociales, y entre los puestos profesionales se destaca el de responsable de proyectos sociales. Es por ello que cada curso, con la programación de las actividades prácticas, se realiza la identificación y formulación de un proyecto social que debe estar basado sobre un supuesto real. La finalidad es complementar la docencia en el aula con el uso de metodologías participativas que favorezcan la implicación del estudiantado en su proceso formativo, al tiempo que asumen un compromiso con la sociedad.

1.1. Aprendizaje servicio Crítico en la Formación de la Asignatura de Proyectos sociales

En este marco docente, la metodología propuesta, para la realización de formación práctica, se plantea desde el Aprendizaje servicio (ApS), el cual adquiere un protagonismo destacado. Conforme a su planteamiento, poner en marcha una propuesta ApS permite que el conocimiento de una realidad social se traslade al contexto del aula donde será cuidadosamente analizada y reprogramada. El resultado se plasmará en una propuesta de proyecto de intervención que se entregará a la comunidad a quien se le otorga la oportunidad de apropiarse del mismo y llevarlo a la práctica, para posteriormente sobre la evaluación de su implementación poder extraer las conclusiones y consideraciones oportunas (Sales y Serrano, 2023, p.361) para todos los implicados en el proyecto.

La metodología ApS en la docencia universitaria de los estudios de Trabajo Social, implica la posibilidad de adquirir, hacer aflorar y/o vivir algunas competencias generales aptas para la empleabilidad y para la vida en general, así como algunas competencias específicas, especialmente las académicas. A partir de una situación que requiere ser modificada, se establece un flujo natural de reflexión que facilita el anclaje de nuevas ideas y conocimientos, y establece relaciones entre lo que se conoce y lo que se acaba de conocer y ello aporta significado al nuevo contenido y colabora a incorporarlo y hacerlo propio (Escoda, E. 2017, p.341).

Así pues, la integración del ApS en la formulación de proyectos sociales, debe ser entendida como una herramienta que contribuye al estudio y análisis de la realidad social y, en consecuencia, a transformar las necesidades sociales con el objeto de producir un cambio social, pero que necesariamente debe ser combinada con otras metodologías activas (Sales A., 2023, p. 428). En esta propuesta, basándome en resultados de otras experiencias (Sales y Serrano, 2023), agrego a la ApS tradicional la cual tiene un enfoque circular en el que se aprende y se experimenta a través de un servicio a la comunidad, un enfoque apreciativo y apuesto por el ApS crítico que centra la atención en la reflexión y la acción ante situaciones injustas (Mitchell, 2008), como son las que se abordan desde el ámbito del Trabajo Social. En este contexto, caminar hacia la justicia social, con una mayor concienciación y empoderamiento de las comunidades, requiere apostar por una educación más crítica y reflexiva (Grau-Vidal, R. et al, 2020), aspectos que perfectamente pueden enmarcarse en una pedagogía crítica conforme refieren Martínez-Usarralde y Chiva-Bartoll:

> "…de la mano de la pedagogía crítica refrendada por múltiples autorías se forja un ApS experiencial, activo y reflexivo, en el que tanto profesorado como alumnado y agentes sociales adquieren una co-responsabilidad protagónica en el proyecto desempeñado, desde la consideración del cambio, de la justicia social, de la deliberación y de la concienciación. El modelo crítico pretende, de este modo, llegar más lejos y establecer las bases para la reconstrucción de las relaciones de poder que generan la injusticia social" (Martínez-Usarralde y Chiva-Bartoll, 2018).

Con este planteamiento metodológico se pretende responder a una estrategia docente que promueve trabajar con un conjunto de problemas reales, que al tiempo pueden ser vinculados a los ODS, con el fin de realizar un diagnóstico crítico, y aportando soluciones integrales. En sí misma es una metodología participativa, con incidencia de análisis crítico que aboga por la justicia social.

1.2. Fundamentación de la Propuesta

Entre los principales argumentos que razonan esta propuesta desde la asignatura de Proyectos Sociales están:

- La flexibilidad de la asignatura a la hora de aplicar diferentes métodos para la realización de la identificación-diagnóstica y el análisis de la realidad social, fomentando en todo momento la participación y la implicación del estudiantado en la formulación de nuevos proyectos con implicación de la comunidad (o grupo) afectada por la situación.
- La estimulación del estudiantado para integrar en sus ejercicios académicos la reflexión desde la experiencia y el análisis junto a las personas/entidades implicadas en la situación.
- La oportunidad que se brinda de conjugar el conocimiento adquirido sobre una situación, durante la realización de las Prácticas I, y el retorno del conocimiento, tanto a la Institución en la que se hacen las prácticas como a la comunidad. En este sentido la propuesta debe ser entendida como una prestación de servicio que se concreta a través del desarrollo de un proyecto de intervención que se implementará durante la realización de las Prácticas II.
- El establecimiento de líneas de colaboración más estrechas entre el ámbito universitario y las Instituciones de trabajo en las que el estudiantado realiza las prácticas y que a la vez son potenciales centros de trabajo.
- Estimulación del estudiantado en la realización de análisis holísticos para la intervención profesional desde el Trabajo Social.

1.3. La Vinculación con otras Asignaturas del Grado

Prácticas I es una asignatura de carácter obligatorio de 10.5 créditos ECTS que se imparte en el primer cuatrimestre de segundo curso. Durante este primer periodo de prácticas externas se pretende realizar un acercamiento al espacio profesional y una inmersión en el marco operativo del/de la trabajadora social, mediante la observación de la actividad profesional en sus ámbitos laborales donde se deben ejercitar las habilidades profesionales básicas. El vínculo de asignatura con la

propuesta ApS que se plantea, permite establece el primer contacto del estudiantado con la realidad social a partir de la cual se identifica el problema social con el que trabajará.

Proyectos Sociales es una asignatura de carácter obligatorio de 6 créditos ECTS que se imparte en el segundo cuatrimestre de tercer curso. La asignatura facilita una visión integral del Trabajo Social en sus ámbitos de intervención. En ella el estudiantado encuentra un espacio experimental en el que confluyen teoría y práctica pre-profesional que le permite definir nuevos espacios de intervención a partir de los conocimientos ya adquiridos. En este contexto académico se trabaja la propuesta de intervención que, al incorporar el análisis diagnóstico de la situación y la formulación del proyecto, dará respuesta a la situación de necesidad previamente identificada durante las Prácticas I.

Prácticas II es una asignatura de carácter obligatorio de 21 créditos ECTS impartida en el segundo cuatrimestre de cuarto curso. El fundamento de estas prácticas es la puesta a prueba de los conocimientos, competencias, técnicas y habilidades adquiridas hasta el momento, al efecto de realizar unas prácticas de carácter profesional. Durante su realización el estudiantado implicado en el proceso podrá ejecutar el proyecto planteado en la asignatura de Proyectos Sociales.

Trabajo final de grado (TFG) es una asignatura de carácter obligatorio de 6 créditos ECTS que se imparte en el segundo cuatrimestre de cuarto curso. El TFG debe estar relacionado con las problemáticas sociales estudiadas teóricamente y con el conocimiento práctico adquirido en las prácticas externas. La propuesta planteada servirá como análisis de los resultados obtenidos y evaluación del proyecto desarrollado. Su razonamiento permitirá emitir un informe de la experiencia que resulte de utilidad para la evaluación del proceso metodológico de aprendizaje, así como un informe de retorno para la Institución que ha estado implicada en todo el proceso.

1.4. Relación de la propuesta con los Objetivos de Desarrollo Sostenible

En la configuración del escenario implicados en el desarrollo de la Agenda 2030 y los Objetivos de desarrollo sostenible, el Trabajo Social tiene la oportunidad de adoptar un papel relevante tanto en el ámbito profesional como en el contexto académico. En la línea de las propuestas planteadas desde la Federación Internacional de Trabajo Social, la práctica profesional se presenta como una oportunidad para generar un impacto exitoso y sostenible, tanto en las personas como en las comunidades y sus entornos, promoviendo los derechos de las personas con un enfoque de abajo hacia arriba, y, fomentando la información, la educación y la participación necesarias para el logro de estos (FITS, 2021). Por su parte los estudios de Grado en Trabajo Social se configuran como un marco idóneo en el que se pueden conjugar los proyectos de ApS con los ODS, desde el criterio de justicia social, tanto desde su concepción teórica hasta la aplicación práctica de la intervención social, y en consecuencia como un área disciplinar desde la que se contribuye a la reducción de las desigualdades. Por ello, se considera que el diseño de la propuesta contribuye al logro de los siguiente Objetivos:

ODS 10 Reducción de las desigualdades, ya que desde la misma se promueve la inclusión social de las personas, no solo mediante la intervención, sino también a través de la elaboración de propuestas de planes, programas y proyectos de intervención participativos que orienten y/o fuercen la definición de políticas públicas inclusivas (meta 10.2).

ODS 11 Ciudades y comunidades sostenibles específicamente en los aspectos referidos a la implementación de políticas y planes que promueven la inclusión (meta 11b). Relacionado con el anterior que, sin duda alguna, redundan en la consecución de la meta 11b al garantizar que las líneas estratégicas adaptadas responden con eficacia y eficiencia a la promoción de la inclusión social y la reducción de las desigualdades sociales.

ODS 17 Alianzas para el logro de los objetivos. Un análisis que debe integrar para su consolidación el fomento de las alianzas entre los diferentes sectores (meta 17.17) en los que desarrolla la intervención social (el sector público, el tercer sector y el sector privado), así como la

promoción del intercambio de experiencias y conocimientos adquiridos desde las mismas (meta 17.16).

2. OBJETIVOS

El objetivo de este propuesta de innovación docente es Integrar en la formación de la asignatura de proyectos sociales una metodología propuesta desde el Aprendizaje servicio (ApS) crítica, que permita conocer, analizar y repensar una realidad social.

- Como objetivos específicos se asumen los siguientes:
- Estimular al estudiantado a un aprendizaje participativo, reflexivo y crítico, cuyos resultados sean acordes a la realidad social del momento.
- Fomentar el aprendizaje en formulación de proyectos sociales que sean realistas y transferibles a la comunidad objeto de análisis.
- Contribuir a la adquisición de una serie de capacidades que se corresponden con competencias generales del Título Grado en Trabajo Social.
- Contribuir a la adquisición de una serie de las competencias específicas que se recogen en el Título Grado en Trabajo Social.

3. METODOLOGÍA

La propuesta parte de dos consideraciones necesarias en la formación disciplinar. La primera, valorar la ventaja que ofrece la práctica profesional para adaptar y flexibilizar los modelos de intervención social al contexto y la realidad sobre la que se pretende actuar, favoreciendo la integración de un amplio abanico de métodos aplicados que, permiten en la fase de indagación-diagnóstico, realizar la aproximación al conocimiento, análisis y posterior planificación de la intervención.

En segundo lugar, reconocer el proceso metodológico en Trabajo Social como un proceso interdisciplinar y estructural que actúa en diferentes niveles (individual, grupal, comunitario), para diferentes fines

(rehabilitación, promoción, prevención), que engloba el análisis de la realidad social en contextos diversos, atendiendo la complejidad de las necesidades sociales tanto en situaciones (micro o macro), y cuyos planteamientos metodológicos necesariamente deben están marcados por la flexibilidad y la capacidad de adaptación a la realidad social sobre la que se actúa.

Así pues, tal y como se ha referido en la primera sección de este capítulo, la metodología de trabajo se basa en el aprendizaje servicio crítico (ApS crítico), centrando la atención en la resolución de problemas sociales reales que tienen las personas y que son objeto de intervención desde el Trabajo Social.

- El interés que suscita esta metodología docente es fruto de la combinación de elementos relevantes en el actual sistema de educación superior, como son:
- El enfoque participativo
- La comunicación continua entre los participantes (profesorado, estudiantado y comunidad)
- La necesidad de integrar la reflexión en la intervención profesional
- La revisión de los conceptos teóricos
- La asunción de responsabilidades por parte del estudiantado.

3.1. Descripción del proceso

Conforme se ha referido anteriormente, el proceso formativo propuesto pasa por vincular cuatro asignaturas del Grado en Trabajo Social, siendo la asignatura de Proyectos Sociales la que actúa como eje vehicular de la propuesta planteada que queda estructurada en las cuatro fases que a continuación se detallan:

En una primera fase el estudiantado conoce un ámbito de la realidad social a través la realización de las Prácticas I en una Institución, tras el periodo formativo es capaz de conocer y analizar el funcionamiento de la misma, así como de los problemas sociales del colectivo de personas

a los que se dirige la actuación, lo que le capacita para reflexionar sobre nuevas líneas de intervención realizando propuestas que den respuesta a los retos y desafíos sociales del colectivo y/o situación problema identificada. Durante este proceso formativo el estudiantado es capaz de integrar en su currículo el ODS 10 especialmente la meta 10.2, y adquiere conocimientos para conectar con la meta 11b y la meta 17.17.

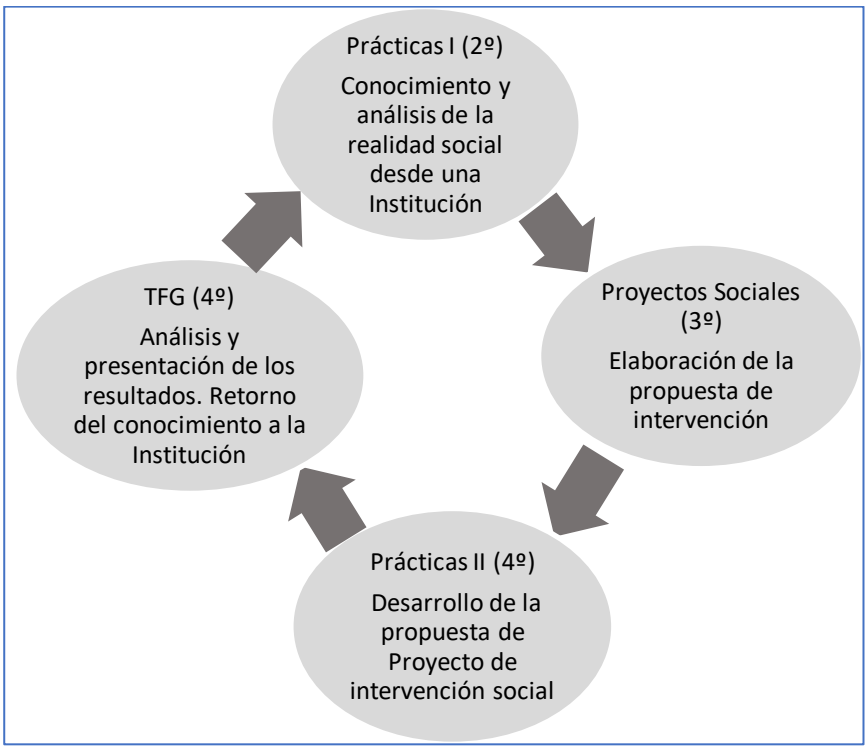
En una segunda fase desde la asignatura de Proyectos Sociales se facilita una visión integral del Trabajo Social en sus ámbitos de actuación, en ella el alumnado encuentra un espacio experimental en el que confluyen teoría y práctica pre-profesional, y desde la que se le orienta para intervenir en nuevos espacios a través de la identificación y formulación de proyectos sociales. Con los conocimientos adquiridos (tanto en las Prácticas I como con los contenidos teóricos impartidos en la asignatura referida) el estudiantado realiza una propuesta formal de proyecto, y lo hace con la orientación académica desde la asignatura y con orientación complementaria (en caso de ser necesario) desde el centro de prácticas. De esta forma se combinan el aprendizaje en la identificación y formulación de un proyecto, con una propuesta formal capaz de dar respuesta a las necesidades de dicha intervención social. Durante este proceso el estudiantado es capaz conexionar el ODS 10 (aunque debe considerarse la opción de unir al análisis otros ODS más específicos en función del problema social que aborda), así como interconectar el proyecto con las metas 11b, 17.17 y 17.16.

La tercera fase se concreta durante la realización de las Prácticas II, momento en el que el estudiantado realiza sus prácticas en la misma Institución en la que realizó las Prácticas I. Durante este periodo formativo el alumnado se enfrenta a la complejidad y la diversidad de la realidad social en la que intervienen los y las trabajadoras sociales, pero lo hace poniendo a prueba todos los conocimientos adquiridos durante sus estudios en el Grado. Tras una revisión (y/o reformulación en caso de necesidad), programa unas prácticas en las que ejecutará el proyecto formulado durante el periodo formativo de la asignatura de Proyectos Sociales, haciendo asumibles, en consecuencia, el logro de las metas 10.2, 11.b y 17.17, y generando estrategias de intervención con la

comunidad y/o los grupos poblacionales afectados por la intervención, nuevas oportunidades de trabajo y de prácticas para futuros estudiantes.

El ciclo de la acción formativa puede sintetizarse de forma gráfica conforme la siguiente figura:

FIGURA 1. *El ciclo de la acción formativa*



Fuente: Elaboración propia

La cuarta y última fase se formaliza en el Trabajo final de grado a través del cual el estudiantado plasmará el resultado de la experiencia y servirá como instrumento para evaluar los resultados del proceso de aprendizaje, tanto nivel teórico como práctico. En él se incluirá un análisis de la situación social identificada, un diagnóstico social que da paso a la justificación de la necesidad del proyecto planteado, la propuesta de intervención, los resultados obtenidos y una evaluación de esta, completando así el ciclo de vida de un proyecto con sus cuatro fases

(identificación diagnóstica, formulación, ejecución y evaluación). El TFG incluirá, de manera transversal, un análisis de su contribución al logro de los ODS y una valoración del proceso metodológico del ApS. Los resultados de este se compartirán con la Institución generando así un retorno del conocimiento y enriqueciendo el trabajo que ya se realiza en la entidad. Esta aportación puede contribuir tanto a garantizar la sostenibilidad de la Institución como a ampliar espacios de intervención en la misma, y, en consecuencia, a generar nuevos espacios de trabajo y nuevos puestos para la realización de prácticas académicas.

4. RESULTADOS

Los resultados de la propuesta deben referirse desde tres ámbitos: el primero de ellos el profesional, cuyos resultados demostraran el aprendizaje de todas las fases del ciclo de vidia de un proyecto social. El segundo reseña el valor que adquiere la participación de los diferentes actores que se ven implicados por la misma. Y el tercer ámbito contempla la contribución de esta al logro de los resultados formativos del Título de Grado.

Así pues, desde el ámbito de la práctica profesional durante la docencia de la asignatura el estudiantado elabora dos documentos marco (Sales, 2017). El primero de ellos es el Perfil de un Proyecto, el cual comienza con la identificación de una necesidad social concreta que se analizará y sistematizará a través de un diagnóstico social. Durante esta fase formativa, el estudiantado se familiariza con las diferentes metodologías de identificación de proyectos, analiza los marcos normativos en los que debe trabajar, y estudia de manera pormenorizada los diferentes ámbitos de la exclusión y vulnerabilidad social que repercuten en el problema seleccionado. Esta etapa involucra a estudiantes, docentes y miembros de la comunidad, permitiendo una comprensión profunda del contexto social y de las problemáticas a abordar.

El segundo de ellos es el Documento de Proyecto, el cual implica la formulación de objetivos, resultados, e hipótesis; la definición de actividades con su correspondiente asignación de recursos y la elaboración de un cronograma de ejecución detallado; y el análisis de la viabilidad

del proyecto. Con este ejercicio el estudiantado aplica todos conocimientos teóricos adquiridos durante el curso y desarrolla habilidades prácticas esenciales para su futuro ejercicio profesional. En la formulación del proyecto se incorporan la propuestas de ejecución y seguimiento, y la de evaluación, aunque estas no vayan a ser implementadas hasta el curso siguiente.

El segundo ámbito, el cual considero de especial relevancia, no solo por su dimensión cuantitativa sino y especialmente por la dimensión cualitativa que otorga a la docencia, es el valor que adquiere la participación de las personas implicadas en la propuesta formativa, y que son:

- El estudiantado de la asignatura de Proyectos Sociales
- El profesorado de las asignaturas de Prácticas I y II, el de Proyectos Sociales (que actúa como coordinador de la propuesta) y el/la tutor/a del Trabajo final de grado
- Las profesionales de las Instituciones que colaboran como centros de prácticas, ya sean públicos, privadas o del Tercer sector
- Las personas sobre las que repercute la ejecución del proyecto

Por último cabe referir la contribución de la propuesta al logro de los resultados formativos, pues se considera que la propuesta contribuye al logro de la competencia básica 2 del Título de Grado en Trabajo Social de la Universitat de València (MECD, 2011), enfocada en capacitar a los estudiantes para que sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

Conforme a la metodología planteada la propuesta también contribuye a potenciar la adquisición de una serie de capacidades que se corresponden con algunas de las competencias generales del Título como son:

- capacidad para trabajar y valorar de manera conjunta con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades sus necesidades (CG1);

- capacidad para planificar, implementar, revisar y evaluar la práctica del Trabajo Social con personas, familias, grupos, organizaciones, comunidades y con otros profesionales (CG2);
- capacidad para apoyar a las personas para que sean capaces de manifestar las necesidades, puntos de vista y circunstancias (CG3),
- capacidad para actuar en la resolución de las situaciones de riesgo con las personas, así como para las propias y las de los colegas de la profesión (CG4).

Además, se considera que la propuesta contribuye al logro de algunas de las competencias específicas del Título, entre las que cabe referir las siguientes:

- capacidad para establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención (CE1);
- capacidad para intervenir con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para ayudarles a tomar decisiones bien fundamentadas acerca de sus necesidades, circunstancias, riesgos, opciones preferentes y recursos (CE2);
- capacidad para valorar las necesidades y opciones posibles para orientar una estrategia de intervención (CE3);
- capacidad para diseñar, implantar y evaluar proyectos de intervención social (CE12);
- capacidad para potenciar a las personas, familias, grupos y comunidades a fin de que sean capaces de resolver las situaciones en las que se encuentren (CE14);
- capacidad para aplicar los mecanismos de identificación y análisis de los problemas y necesidades sociales en los que interviene el/la Trabajador/a Social (CE28);
- capacidad para diseñar y elaborar proyectos de investigación adaptados a las necesidades de conocimiento para la acción y transformación propios de la intervención en Trabajo Social (CE30).

5. DISCUSIÓN

En esta sección referiré los aspectos positivos y las dificultades de la implantación de la propuesta. En relación a los aspectos positivos se ha tomado como referencia los criterios de análisis de los proyectos para el ApS sugeridos por Puig, Batlle, Bosch y Palos (2006); y en consecuencia la propuesta integra y promueve el ApS desde el conocimiento y la responsabilidad profesional, a la vez que impulsa un aprendizaje no solo en valores sino con un enfoque transversal de los Objetivos de desarrollo sostenible. Planteada como una propuesta de utilidad social que colabora en un marco de reciprocidad con las Instituciones en las que los y las estudiantes realizan las prácticas del Grado en Trabajo Social, a la vez que se trabaja un proceso de conocimiento del propio estudiantado, sus valores, y su posicionamiento ético y profesional, ante los problemas sociales y en consecuencia ante la justicia social como mecanismo de defensa y reivindicación de los colectivos sociales más desfavorecidos. Además, la propuesta contribuye a la adquisición de algunas de las competencias que se otorgan con el Título de Grado, pero con la matización de que, en este caso, es el propio estudiantado quien asume el protagonismo formativo de manera activa y responsable, al actuar como vínculo entre la academia y las Instituciones donde realizan las prácticas.

Entre las posibles dificultades que se dan cabe destacar los siguientes aspectos: el primero, que dado el alto número de alumnado matriculado en el Título de Grado en Trabajo Social en la Universitat de València (aproximadamente 200 estudiantes por curso), esta propuesta solo puede implantarse en todas sus fases por un número reducido de estudiantes, ya que debe ser coincidente la mención (área de especialización) por la que desean optar de la Prácticas I y las Prácticas II.

En segundo lugar, hay que referir que para garantizar el éxito se requiere de una mayor implicación del profesorado que imparte la asignatura de Proyectos Sociales, ya que la propuesta supone incremento del volumen de trabajo, no solo durante el periodo de docencia de la asignatura, sino también en futuras aportaciones y/o tutorías junto a los y las docentes de prácticas (tanto en la Universidad como en las

Instituciones donde se realizan las prácticas), especialmente durante la fase de inicio del proyecto.

Por último, no hay que olvidar que las asignaturas de Prácticas I, Prácticas II, y el Trabajo Final de Grado se realizan de manera individual, mientras que la metodología de la asignatura de Proyectos Sociales (desde la que se coordina esta propuesta) aplica una metodología grupal, por lo tanto, no todo el alumnado implicado en las fases de identificación-diagnóstico y formulación del proyecto podrá participar en la fase de ejecución, aunque sí sería posible que se incorporara en el proceso de evaluación de los resultados, conforme a los criterios metodológicos de esta fase en el ciclo de un proyecto.

6. CONCLUSIONES

La integración del ApS en la formación de Trabajo Social ha demostrado tener un impacto positivo en múltiples dimensiones. A nivel académico, los estudiantes muestran mayor motivación y mejor rendimiento académico. A nivel personal, han desarrollado competencias transversales, como la empatía, la resiliencia y la capacidad de trabajo en equipo. A nivel social, los proyectos de ApS han contribuido a la mejora de la calidad de vida de las personas, promoviendo una mejora sostenible y mayor inclusión social.

El Aprendizaje-Servicio se erige como una metodología educativa innovadora y efectiva para la formación de profesionales del Trabajo Social. Su enfoque participativo y comunitario no solo enriquece el proceso de aprendizaje, sino que también fomenta un compromiso activo con la justicia social y el desarrollo sostenible. La experiencia acumulada en la asignatura de Proyectos Sociales en la Universitat de València respalda la viabilidad y el valor de esta metodología, sugiriendo que su implementación sistemática puede contribuir significativamente a la formación de profesionales más preparados y comprometidos con el avance social.

7. AGRADECIMIENTOS

Quiero manifestar mi agradecimiento al estudiantado de la asignatura de Proyectos Sociales del Grado en Trabajo Social de la Universitat de

València que, durante los cinco últimos cursos académicos, han querido sumarse a esta propuesta, especialmente a quienes lo hicieron sabiendo que trabajarían sobre un proyecto del que posteriormente, durante su ejecución, no formarían parte.

8. REFERENCIAS

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), (2004). Libro Blanco Título de Grado en Trabajo Social. https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroblanco_trbjsocial_def.pdf/

Escoda Porqueres, Esther. (2017). Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social. [Tesis Doctoral, Universitat de València (España)] https://roderic.uv.es/handle/10550/67390

Federación Internacional de Trabajadores Sociales -FITS. (2021). El Trabajo social y los Objetivos de desarrollo sostenible (ODS) de la Organización de las Naciones Unidas. https://www.ifsw.org/el-trabajo-social-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible-ods-de-la-organizacion-de-las-naciones-unidas/

Grau-Vidal, R., Martínez_Usarralde, M.J., Lloret-Catalá, C. (2020). El. aprendizaje servicio crítico en "Saps ODS?". Aprendiendo a pensar a través de la acción. En M.J. Cardoso, J.R. Guijarro y E. Maqueda (Coord.) Reinventando la docencia en el Siglo XXI. 199-217. Tirant humanidades.

Martínez-Usarralde, M.J. y Chiva-Bartoll, Ó. (2018). Cuando el aprendizaje-servicio crítico abre la ventana al desarrollo de nuevas capacidades. Hariak, 5. Monográfico de las competencias a las capacidades, 4-10. HEGOA, Universidad del País Vasco. https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/393/hariak_5_cast.pdf?154884128

Mitchell, Tania (2008). R. Traditional vs critical service learning: engaging the literature to differenciate two models. Michigan Journal of Community Service-Learning, 2, 50-65.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2011). Memoria de verificación del Título de Graduado o Graduada en Trabajo Social por la Universitat de València (Estudi General). Facultad de Ciencias Sociales. Universitat de València. València (2011). https://www.uv.es/graus/verifica/Treball_Social/Memoria_desembre_2013.pdf

Naciones Unidas (2015). Resolución de la Asamblea General, A/RES/70/1 de 25 de septiembre. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2006). Aprenentatge servei. Educació per a la ciutadania. Ediciones Octaedro i Fundació Jaume Bofill.

Sales Ten, A. y Serrano Lara, J. (2023). Cooperación y Agenda 2030. Una apuesta en la formación de posgrado basada en APS crítica. En: Sembrando el futuro: la revolución en la formación y desarrollo de competencias. 358-378. Editorial Dykinson S.L.

Sales Ten, A. (2023). El Proyecto social como oportunidad del ApS y los ODS. En: El Aprendizaje-servicio universitario ante los retos de la Agenda 2030. 427-435. Editorial Uned.

Sales Ten, A. (2017). Libro de apuntes docentes: Proyectos Sociales. Tirant lo Blanc.

UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre La Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Paris, 2019. https://www.uncuyo.edu.ar/planificacion/upload/unesco-2-conferenica-mundial-de-educacion-superior-20091.pdf

Universitat de València. Facultat de Ciències Socials (2003). Grado en Trabajo Social.

Guía informativa del procedimiento de prácticas externas I – II https://www.uv.es/csocdocs/PractiquesExternes/DocumentosGenerales/GProceTSCas.pdf

Procedimiento de Trabajo fin de Grado de la Facultat de Ciències Socials. https://www.uv.es/csocdocs/Secretaria/procedimientos/TFG/PROCEDIMIENTO_TFG_2021_Cast.pdf

ARTICULACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO A TRAVÉS DE PRÁCTICAS PRE PROFESIONALES SUPERVISADAS

MARÍA JULIANA LAURITO
Universidad de Palermo

1. INTRODUCCIÓN

Las prácticas pre profesionales supervisadas (PPS) son un espacio de aprendizaje relevante en la formación de los futuros psicólogos. La realización de prácticas en ambientes reales ha emergido como un eje central en las propuestas curriculares contemporáneas en las carreras de psicología (Echeverri-Gallo, 2018).

Según el Colegio de Psicólogos (2023) las prácticas profesionales en psicología constituyen una fase crucial en la formación de los estudiantes de esta disciplina, proporcionándoles la oportunidad de aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en su formación académica en situaciones y contextos reales. Estos períodos de práctica tienen múltiples objetivos que contribuyen al desarrollo integral del estudiante.

Las PPS tienen como objetivo principal la integración de saberes a través de la acción, la comprobación y evaluación de las competencias adquiridas en el aula, el fortalecimiento o desarrollo de nuevas habilidades y la atribución de sentido a lo aprendido durante la carrera. Por lo que estos espacios fortalecen la formación de grado al momento del egreso, proporcionando a los futuros profesionales competencias, fomentando el espíritu crítico y el compromiso con la comunidad (Soligo, et al., 2020).

Estas prácticas intensivas e integrativas buscan conectar el aprendizaje teórico con la práctica profesional, garantizando la adquisición de competencias procedimentales y el entendimiento de las normas de funcionamiento profesional (Olid, Llovet y Creu, 2020). Además, permiten a

los estudiantes, adquirir experiencia en diversos contextos profesionales y desarrollar habilidades en técnicas, instrumentos y herramientas propios de la profesión (Puente et al., 2011).

Así, las PPS se transforman en una experiencia de aprendizaje integral, combinando el crecimiento personal y profesional del estudiante, ofreciendo oportunidades sistemáticas, estructuradas y supervisadas para aplicar en el mundo real los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas durante su formación universitaria (Ponce-Ceballos, Castellanos-Ramírez, y Aviña-Camacho, 2024).

A pesar de la clara importancia de las PPS en el currículo, aún existen limitadas investigaciones que demuestre cómo los estudiantes vivencian estas experiencias (Ullauri-Ullauri y Mauri-Majós, 2022).

En este contexto, la presente investigación tiene como propósito analizar cómo las PPS facilitan la articulación entre los conocimientos teóricos adquiridos durante la formación académica y su aplicación práctica en contextos profesionales reales.

1.1. El rol de las Practicas Pre Profesionales Supervisadas en la formación de los estudiantes de Psicología

En el ámbito de la formación académica de los estudiantes en psicología, ha existido históricamente una demanda significativa por implementar prácticas pre profesionales como parte integral del currículo. En Argentina los Estándares para la Formación del Psicólogo, aprobados en 2009 por el Ministerio de Educación, establecen que los planes de estudios deben incluir al menos 500 horas de formación práctica. Estas horas se dividen en dos categorías: horas prácticas que son parte de las asignaturas y horas de prácticas profesionales supervisadas (RM 800/11).

Según los Estándares mencionados, las PPS se describen como un conjunto de actividades prácticas que se llevan a cabo en el contexto de proyectos o programas de la unidad académica o en instituciones y organizaciones donde los profesionales de la disciplina ocupan puestos específicos (RM 800/11). Las PPS dentro de la estructura curricular representan la culminación de la formación académica. No solo implican la aplicación de todo lo aprendido, sino también el ejercicio pre

profesional del estudiante en respuesta a las demandas sociales actuales (Saenz & Pampalone, 2019).

Se trata de un periodo de formación que atraviesan los estudiantes en contextos propios de la profesión, insertos en escenarios de trabajo reales (Zabalza, 2004). Las PPS representan la manera más directa de vinculación entre el mundo académico y el profesional. Por lo que constituyen una actividad de naturaleza formativa llevada a cabo por los estudiantes con la guía y supervisión de la Universidad. Uno de sus principales objetivos es favorecer que los alumnos apliquen y completen los conocimientos adquiridos en su formación (Castaño Collado, 2017).

Las PPS generalmente se estructuran en torno a tres ejes fundamentales: el alumno, la institución o programa, y el tutor/docente de la carrera de Psicología. Los alumnos constituyen el elemento central de la práctica, ya que son los destinatarios principales del proceso formativo (Rivera y Matute, 2023). Sin embargo, para que puedan adquirir las competencias propias del rol profesional, es esencial contar con la tutoría de un profesor de la facultad, así como con la orientación de profesionales que desempeñen su actividad laboral en la institución donde se realizan las prácticas (Raposo & Zabalza, 2011).

Cada universidad organiza las PPS de manera distinta, variando en aspectos como la cantidad de créditos otorgados por esta asignatura, el número de profesores tutores, la proporción de organizaciones externas o proyectos de la unidad académica, los convenios con las organizaciones colaboradoras y el tipo de colaboración, entre otros (Soligo, et al., 2020). A pesar de estas diferencias institucionales, existe un consenso general en considerar las PPS como una de las asignaturas más importantes en los planes de estudio de los futuros profesionales (Armengol Asparó, Castro Ceacero, & Jariot García, 2011).

El propósito de las PPS es conectar la teoría con la práctica, brindando a los estudiantes oportunidades sistemáticas, estructuradas y supervisadas para aplicar en el mundo real los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos durante sus estudios universitarios. Además, las PPS actúan como un organizador del currículum, permitiendo la

formulación de problemas y cuestiones relevantes que fomentan la integración trasversal de saberes (Salvatierra y Signorelli, 2020).

Asimismo, las PPS ofrecen una oportunidad para reflexionar sobre las experiencias vividas y analizarlas a la luz del conocimiento existente, transformando esas experiencias en aprendizaje significativo y permitiendo a los estudiantes obtener beneficios de las situaciones en las que se encuentran (Saucedo Ramos, Pérez Campos y Canto Maya, 2020).

Por otro lado, las PPS proporcionan a los estudiantes la oportunidad de desarrollar habilidades en diversas áreas de especialización del campo de la psicología, permitiéndoles explorar diversas opciones profesionales, ofreciendo un acercamiento directo a los desafíos contemporáneos que los psicólogos enfrentan en entornos profesionales, preparando a los estudiantes para su futura inserción laboral (Puente et al., 2011).

Los estudiantes en las prácticas se apropian del repertorio cultural, ya que no solamente se aprenden conocimientos y procedimientos de su profesión, sino que se apropian de otros aspectos de la vida profesional, como son las relaciones interpersonales, los aspectos organizacionales, de identidad y éticos (De Diego & Horz, 2017).

En su esencia se dirigen a estimular y producir el aprendizaje, "saber hacer", "poder hacer" y "saber estar". No se trata sólo de conocer y saber aplicar técnicas y estrategias de intervención, sino sobre todo de adquirir un aprendizaje de rol (Cruz et al., 2020). El desarrollo de experiencias de entrenamiento mostrará a los estudiantes cómo atravesar el proceso de convertirse en psicólogos competentes, también ayudará a detectar aquellos estudiantes con dificultades en alguna competencia y permitirá generar estrategias de asistencia para que alcancen un nivel aceptable de conocimientos, habilidades y actitudes (Ponce-Ceballos et al., 2024).

El entrenamiento varía considerablemente dependiendo de los objetivos y el modelo en que se basan los programas, pero siempre debería incluir una combinación de componentes didácticos, de la experiencia y tutoriales, además de estrategias de instrucción como proyectos, modelado, trabajo en conjunto con expertos, roleplayings con feedback, viñetas clínicas, experiencias en vivo, experiencias supervisadas y otras

actividades lo más cercanas posible a la experiencia real (Rodríguez-Ferreyra y López, 2020).

Las PPS se convierten así en una situación de aprendizaje, una experiencia personal y profesional al mismo tiempo que es un componente curricular más, una parte sustantiva y obligada en gran parte de los programas en la Educación Superior (Raposo & Zabalza, 2011). Esta instancia de aprendizaje posibilita una aproximación gradual al quehacer profesional al promover una participación guiada en actividades de menor a mayor complejidad, acompañada por profesionales y supervisada por docentes (De Diego & Horz, 2017).

1.2. La articulación teórico-práctica en las Prácticas Pre Profesionales Supervisadas

La articulación teórica y práctica es esencial en la Educación Superior. Mientras la teoría proporciona un cuerpo sustantivo de conocimiento, la práctica ofrece experiencias de aprendizaje aplicados (CINDA, 2015). La interacción entre teoría y práctica se pone en evidencia cuando los conocimientos académicos adquiridos se enfrentan a problemas actuales en diversos contextos. Este enfrentamiento desafía a los estudiantes a responder a estas problemáticas, creando una constante interacción entre teoría y práctica (Puente et al., 2011).

El conocimiento teórico inicial proporciona a los estudiantes un marco de referencia para su ejercicio profesional. Sin embargo, la aplicación de este conocimiento no es automática, sino que requiere un proceso de abstracción y adaptación de los esquemas cognitivos desarrollados en el aula para su aplicación en diferentes contextos (Rodríguez-Ferreyra y López, 2020).

La práctica permite la integración de nuevos conocimientos en la estructura previa de aprendizaje, mejorando así la comprensión de experiencias pasadas. A su vez, dichas experiencias enriquecen la comprensión de los nuevos conocimientos al situarlos en contextos reales (Natale, García y Molina, 2021).

La PPS se concibe como un espacio destinado a movilizar los aprendizajes en función de los desempeños propios del campo profesional.

Estas situaciones de aprendizaje deberían permitir que los estudiantes construyan explicaciones de la realidad a partir de los marcos teóricos proporcionados por su currículo formativo (CINDA, 2015).

La interacción en situaciones prácticas situadas, que integran componentes conceptuales y metodológicos, constituyen a una práctica de calidad. Las propuestas formativas de PPS valoran la reflexión como un componente esencial, implicando el análisis de las acciones y sus motivos, la explicitación de representaciones y marcos de referencia que dan sentido a las acciones y la generación de alternativas de acción (Cruz et al., 2020).

La transferencia de conocimiento se produce cuando el estudiante logra operacionalizar y contextualizar lo aprendido en el aula para su uso en situaciones reales del ámbito profesional. No existen habilidades prácticas sin esquemas cognitivos previos, y la transferencia de conocimiento requiere un proceso de descontextualización y operacionalización del conocimiento académico (Garello, Rinaudo y Donólo, 2010).

El desarrollo de la práctica en diversos contextos implica iniciar desde la observación de modelos o propuestas de intervención para luego avanzar hacia el diseño y, en ocasiones, la implementación de los mismos. Este proceso generalmente se documenta, describe y analiza en el informe final de la práctica.

La sistematización de la experiencia no se limita a proporcionar datos sobre lo observado, sino que busca problematizarla, enfocándose en una problemática o área específica considerada relevante. Así, este proceso implica una interpretación reflexiva de la experiencia, revisando el marco teórico al que se adscribe, con el propósito de generar conocimientos que emergen de la práctica concreta y contribuir a la reflexión teórica (Puente et al., 2011).

La sistematización es un método que implica reconstruir una experiencia específica, dentro del contexto de un programa o proyecto, reflexionar sobre ella y extraer lecciones aprendidas. Este proceso genera nuevos conocimientos a partir de experiencias concretas (Grimaldo Muchotrigo, Mori Sánchez y Morales Carrillo, 2007).

Por lo tanto, la PPS debe considerarse no solo como una oportunidad para aplicar conocimientos, sino también como un medio para generar nuevos conocimientos a través de un proceso de reflexión continua, donde la teoría y la práctica se contrastan y enriquecen mutuamente.

A pesar de la importancia curricular de las PPS, la investigación sobre cómo las diferentes modalidades logran la articulación teórico-práctica sigue siendo limitada (Natale, García y Molina, 2021). Sin embargo, diversos estudios han abordado este tema desde distintas perspectivas.

En México, un estudio evaluó la satisfacción académica de estudiantes de psicología durante las PPS en una universidad pública. Utilizando una escala diseñada para medir la satisfacción en cuanto al rol del facilitador, la estrategia didáctica y el desempeño ético estudiantil, se encontró un alto nivel de satisfacción general, especialmente en la dimensión de desempeño ético (Cruz et al., 2020). Otro estudio en una universidad mexicana identificó los aprendizajes y las condiciones necesarias para desarrollar estrategias de formación durante las PPS. Los resultados revelaron que esta modalidad formativa contribuye a los estudiantes a aplicar conocimientos teóricos y adquirir nuevos aprendizajes, complementando lo aprendido en el aula (Ponce-Ceballos et al., 2024).

En Argentina una investigación realizada en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), evalúo las PPS desde la perspectiva de los alumnos. Los resultados fueron favorables, destacando el aprendizaje del rol profesional a través de la supervisión docente y la construcción de conocimientos en la interrelación teoría-práctica. No obstante, se identifican áreas de mejora en la elaboración del trabajo de sistematización y en la adquisición de herramientas para el análisis e intervención (Puente et al., 2011). Otro estudio en Argentina, en una universidad privada, investigó la relevancia de la PPS también desde la perspectiva de los alumnos. La mayoría de los alumnos encuestados afirmaron que las prácticas les ayudaron a adquirir nuevas competencias profesionales, subrayando la importancia de estas experiencias en la formación (Benatuil y Laurito, 2014).

Además, Rodríguez y Seda, (2013) en su estudio exploraron los significados atribuidos por los estudiantes a sus prácticas en contextos

profesionales, concluyendo que estas prácticas facilitan la integración en comunidades profesionales y la internalización de conocimientos, normas y roles específicos de la profesión.

En la misma línea, Echeverri-Gallo, (2018) investigó cómo los estudiantes de una universidad privada en Colombia construyeron significados en torno a sus PPS. Los resultados mostraron que estas prácticas son las experiencias formativas más significativas, permitiendo articular teorías con dinámicas del entorno y acercarse al ejercicio profesional, consolidándose como un proceso esencial para la formación profesional y ética del psicólogo

2. OBJETIVOS

El objetivo de esta investigación es analizar cómo las prácticas pre profesionales supervisadas facilitan la articulación entre los conocimientos teóricos adquiridos durante la formación académica y su aplicación práctica en contextos profesionales reales.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación se realizó mediante un análisis cualitativo de los informes de integración teórico-práctica presentados por los estudiantes del último año de la carrera de psicología de una universidad de gestión privada al finalizar sus PPS.

El método empleado fue la investigación documental, enfocada en los relatos y descripciones proporcionadas por los alumnos en sus informes finales de prácticas.

Para asegurar una representación diversa de experiencias y contextos, se seleccionan 50 informes de diferentes cohortes. Estos informes fueron elegidos para incluir una variedad de contextos profesionales. Los estudiantes documentaron en sus informes sus experiencias durante la realización de las PPS, reflexionaron sobre el aprendizaje adquirido, describieron cómo integraron la teoría en la práctica y evaluaron las competencias profesionales desarrolladas.

El análisis de datos se llevó a cabo en varias etapas. En primer lugar, se realizó una lectura de todos los informes para obtener una visión general del contenido. A continuación, se procedió a una lectura detallada con el fin de identificar y agrupar los temas recurrentes mencionados por los estudiantes. Este proceso implicó la identificación de unidades de significado presentes en los textos, las cuales fueron posteriormente organizadas en categorías temáticas específicas.

Los informes fueron codificados y analizados utilizando un enfoque de análisis temático para identificar patrones y temas recurrentes relacionados con la articulación teórico-práctica.

Las categorías que surgieron de este análisis fueron las siguientes: Aplicabilidad de conceptos teóricos; Avance en métodos y técnicas de evaluación e intervención; Mejoras en habilidades interpersonales y de comunicación; Reflexión crítica e Importancia de la ética profesional.

4. RESULTADOS

El análisis de los informes reveló varios temas clave que ilustran la integración de la teoría y la práctica durante la realización de las PPS en estudiantes de psicología. A continuación, se presentan las categorías temáticas junto con ejemplos de frases extraídas de los informes finales de los estudiantes:

Aplicabilidad de conceptos teóricos: Los estudiantes destacaron la utilidad de las teorías aprendidas en clase para abordar situaciones reales durante sus prácticas. Los informes indicaron que los conceptos teóricos proporcionaron una base para la toma de decisiones y la implementación de intervenciones. Por ejemplo, un estudiante comentó: "Las teorías sobre el desarrollo infantil me ayudarán a entender mejor los comportamientos de los niños en el centro educativo-terapéutico". Otro alumno mencionó: "Los conceptos de psicología organizacional fueron esenciales para diseñar intervenciones para mejorar el clima laboral". Además, el uso de la teoría de sistemas facilitó a los estudiantes entender dinámicas complejas en diferentes contextos profesionales.

Avance en métodos y técnicas de evaluación e intervención: Los estudiantes señalaron en sus informes una mayor familiaridad y competencia en el uso de herramientas diagnósticas y técnicas de intervención. Los informes reflejan un progreso significativo en la capacidad de los estudiantes para utilizar métodos de evaluación psicológica y aplicar intervenciones. Un estudiante señaló: "Me siento mucho más seguro usando herramientas de evaluación en el contexto educativo". Otro alumno destacó: "Aprendí a realizar entrevistas clínicas de manera más estructurada y efectiva". Además, varios estudiantes indicaron que el manejo de pruebas psicométricas era clave para sus evaluaciones en las diferentes áreas de intervención.

Mejoras en habilidades interpersonales y de comunicación: Los informes señalan mejoras en habilidades interpersonales y de comunicación, como la escucha activa y la resolución de conflictos. La capacidad de comunicarse de manera efectiva y la empatía fueron consistentemente mencionadas como aspectos clave del aprendizaje práctico. Un estudiante comentó: "Desarrollé capacidad de escucha activa a partir del entrenamiento en cámara Gesell". Otro reflexionó sobre la importancia de la comunicación, afirmando: "Pude tomar conciencia de la importancia de la comunicación, ya sea con pacientes, con psicólogos del centro y con otros profesionales de la salud con los que tenía que interactuar durante la práctica". Además, otro estudiante reflexionó: "La práctica fue un entrenamiento en empatía, entender otras realidades y formas de ver el mundo".

Reflexión crítica: Un tema recurrente en los informes fue la capacidad de reflexión crítica de los estudiantes. Muchos demostraron una habilidad notable para evaluar sus intervenciones y decisiones de manera crítica, lo que les permitió identificar áreas de mejora y consolidar sus fortalezas. Un estudiante destacó que "La retroalimentación de mi supervisor de prácticas fue clave para desarrollar una visión crítica de mi trabajo". Otro estudiante comentó: "Aprendí a autoevaluarme y buscar áreas de mejora en cada sesión". Además, un estudiante resaltó "La reflexión crítica me permitió desarrollar estrategias más efectivas para futuras intervenciones". Otro estudiante señaló: "nuestro tutor nos

incentivaba a sacar lecciones aprendidas después de cada intervención, es con lo que más aprendí".

Importancia de la ética profesional: Los estudiantes se enfrentaron a diversos dilemas éticos durante sus prácticas. La resolución de estos dilemas y la adherencia a los estándares éticos fueron aspectos destacados en los informes. Un estudiante comentó "Aprendí a manejar la confidencialidad y el consentimiento informado en mis prácticas". Otro estudiante reflexionó: "Las reuniones con mi tutor sobre aspectos éticos del ejercicio profesional sin duda me fortalecieron como futuro profesional". Además, se resaltó la importancia de la ética diaria en la práctica profesional, ejemplo de ello un estudiante destacó: "Hasta este momento no había sido consciente de la cantidad de aspectos éticos que se dan en el día a día de la profesión, la práctica me hizo ver su importancia".

5. DISCUSIÓN

El análisis de los informes de integración reveló varios temas clave que ilustran la integración de la teoría y la práctica en la realización de las PPS de los estudiantes de psicología. Esta integración es esencial para el desarrollo de competencias profesionales, ya que permite a los estudiantes aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en el aula en contextos reales y diversos.

A través de las PPS, los estudiantes no solo consolidan su aprendizaje teórico, sino que también desarrollan habilidades prácticas y reflexivas que son fundamentales para su futura práctica profesional. Además, este proceso de integración facilita la identificación de áreas de mejora tanto en los enfoques teóricos como en las metodologías prácticas, promoviendo un aprendizaje continuo y adaptativo. Los temas emergentes de los informes proporcionan una visión comprensiva de cómo los estudiantes internalizan y aplican la teoría en situaciones reales.

Los estudiantes destacaron la utilidad de las teorías aprendidas en clase para abordar situaciones reales durante sus prácticas, lo que coincide con la afirmación del Colegio de Psicólogos (2023) sobre la importancia de las prácticas para enriquecer el aprendizaje teórico. En la misma línea, Echeverri-Gallo (2018) destacó que las PPS son experiencias

formativas significativas que permiten articular teorías con las dinámicas del entorno, consolidándose como un proceso esencial para la formación ética e idónea del psicólogo.

Asimismo, los estudiantes informaron una mayor familiaridad y competencia en el uso de herramientas diagnósticas y técnicas de intervención. Este avance es consistente con los estudios de Puente et al. (2011) y Benatuil y Laurito (2014), quienes señalaron que las PPS permiten a los estudiantes conocer y aplicar técnicas profesionales en contextos reales, facilitando así la adquisición de competencias específicas.

Los informes de integración también señalaron mejoras en habilidades interpersonales y de comunicación, como la escucha activa y la resolución de conflictos. La presente investigación refuerza los hallazgos de estudios anteriores, como los de Rodríguez y Seda (2013), quienes encontraron que las PPS facilitan la integración en comunidades profesionales y la internalización de conocimientos, normas y roles específicos de la profesión. Al igual que los hallazgos de Soligo, et al., (2020) quienes destacaron que las PPS fomentan el desarrollo de habilidades colaborativas y comunicativas al integrar a los estudiantes en comunidades profesionales.

La capacidad de reflexión crítica fue un tema recurrente en los informes de integración, demostrando que los estudiantes pueden evaluar sus intervenciones y decisiones de manera crítica. Este hallazgo es consistente con la perspectiva de Loor, et al., (2020) quienes subrayaron la importancia de la reflexión crítica para la mejora continua y la adaptación a las demandas del entorno social y laboral.

Además, los estudiantes se enfrentaron a diversos dilemas éticos durante sus prácticas. Este énfasis en la ética profesional es crucial para la formación integral de los psicólogos, como lo destacaron Cruz et al. (2020), quienes encontraron que la ética y los valores son fundamentales para la preparación del estudiante al ejercicio profesional.

Los hallazgos de este estudio también subrayan la importancia de la generación de espacios de reflexión, sistematización e integración de las experiencias, sumado al rol de la supervisión y el apoyo durante las PPS, aspectos que son relevantes para guiar a los estudiantes en la transición de la teoría a la práctica efectiva. Estos espacios de aprendizaje

proporcionan a los estudiantes el respaldo necesario para reflexionar sobre sus experiencias, recibir retroalimentación constructiva y desarrollar una comprensión más profunda de su práctica.

La integración exitosa de la teoría y la práctica mediante las PPS subraya la necesidad de incluir estas experiencias como componentes esenciales del currículo. Además, las instituciones deben proporcionar instrumentos y criterios de evaluación que consideren los tres tipos de conocimiento (procedimental, actitudinal y conceptual), como sugieren Natale, García y Molina, (2021).

6. CONCLUSIONES

En las últimas décadas, los interrogantes sobre cómo se aprende y cómo se enseña han generado cuestionamientos significativos a los métodos tradicionales de enseñanza. Como resultado, se han planteado enfoques, procesos y prácticas educativas alternativas. Estos debates han llevado a la necesidad de modificar las modalidades de enseñanza orientadas predominantemente a la adquisición de contenidos, hacia modelos curriculares que incluyan la articulación teórico-práctica como pilar.

La formación del psicólogo, en términos generales, implica tres aspectos estrechamente vinculados: el conocimiento de principios psicológicos fundamentales, la adquisición de habilidades y destrezas necesarias para el ejercicio profesional, y el conocimiento y adecuación éticas y legales.

Es por ello que la formación académica en la carrera de psicología requiere una enseñanza que no solamente se base en la modalidad discursiva, sino que también posibilite la adquisición de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Este enfoque de enseñanza-aprendizaje otorga importancia al aprendizaje activo y busca que los estudiantes se involucren en la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje.

Los resultados de esta investigación subrayan la importancia de implementar actividades de enseñanza reales que permitan el aprendizaje situado. Las PPS son una herramienta esencial para esta integración, facilitando la aplicación práctica de los conocimientos teóricos y el desarrollo de competencias esenciales.

Para asegurar una formación de calidad, es crucial continuar investigando y optimizando estas experiencias formativas, asegurando que las PPS incluyan criterios de evaluación que consideren los conocimientos procedimentales, actitudinales y conceptuales. Esto permitirá preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del ejercicio profesional con competencia y ética, contribuyendo al mejoramiento continuo de los programas educativos en psicología.

7. REFERENCIAS

Armengol Asparó, C, Castro Ceacero, D., & Jariot García, M. (2011). El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. Revista de Educación, 354. 71-98

Benatuil, D. & Laurito, M. J. (2014). El rol de las prácticas pre profesionales en la adquisición de competencias. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Castaño Collado, G. (2017). Practicum del Grado de Psicología: Detección de necesidades y diseño de actividades formativas on-line. Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente. Universidad Complutense de Madrid.

CINDA (2015). La formación práctica en la universidad y su impacto en el perfil de egreso. Centro Interuniversitario De Desarrollo Grupo Operativo. https://cinda.cl/wp-content/uploads/2015/08/la-formacion-practica-en-la-universidad-y-su-impacto-en-el-perfi-de-egreso.pdf

Colegio de Psicólogos (2023). Practicas pre profesionales en psicología: formación integral y experiencia real. https://colegiodepsicologossj.com.ar/tag/facultad-de-psicologia-practicas/

Cruz, J. C. R., Latorre, M. L. Á., Delgado, R. M., & Lucero, J. C. V. (2020). Satisfacción académica ante las prácticas profesionales universitarias. Revista electrónica de psicología Iztacala, 23(3), 1072-1082.

de Diego Correa, M., & Horz, E. W. (2017). Participación guiada de psicólogos en formación en dos comunidades de práctica profesional. Participación guiada de psicólogos en formación, 155, 20-37.

Echeverri-Gallo, C. (2018). Significados y contribuciones de las prácticas profesionales a la formación de pregrado en psicología. Avances en psicología latinoamericana, 36(3), 569-584.

Grimaldo Muchotrigo, M. P., Mori Sánchez, M. D. P., & Morales Carrillo, M. T. (2007). Sistematizando una experiencia de trabajo: Prácticas pre Profesionales en Psicología Comunitaria. Liberabit, 13(13), 29-36.

Garello, MV, Rinaudo, MC & Donólo, D. (2010). Construcción del conocimiento y desarrollo académico en la universidad. Revista de la educación superior, 39 (154), 91-107.

Natale, L., García, P., & Molina, M. L. (2021). De la vida universitaria a la profesional: desafíos metodológicos para la exploración de las prácticas letradas en contexto. Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología, (3), 87-106.

Loor, M. D. C., Loor, Y. C., Loor, M. M., & Carlos, C. C. (2020). Fundamentos teóricos del constructivismo y el enfoque reflexivo y su aporte en el perfeccionamiento del proceso de las prácticas pre profesionales. Riemat, 1(5), 10-14.

Olid, C. S., Llovet, M. V. L., & Creu, M. M. (2020). Subjetividades emergentes del proceso de auto-aprendizaje en el Prácticum de Psicología. Revista Practicum, 5(1), 5-21.

Ponce-Ceballos, S., Castellanos-Ramírez, J. C., & Aviña-Camacho, I. (2024). Formación universitaria a través de prácticas situadas en ambientes reales. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 56-77.

Puente, O., Gentes, G., López, A., Beltrán, M., Díaz, I., Costa, M., & Carola, N. (2011). Una aproximación a la evaluación de las prácticas pre-profesionales, desde la perspectiva de los alumnos en la Facultad de Psicología de la UNC. Facultad de Psicología-UNC- Programa de Prácticas Pre-profesionales. https://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa2/una-aproximacion-a-la-evalua.pdf

Raposo, M., & Zabalza, M. A. (2011). La formación práctica de estudiantes universitarios: repensando el Prácticum. Revista de Educación, 354, 17-20.

Rivera, M. J., & Matute, R. (2023). Resolución de conflictos para estudiantes de psicología: Una propuesta de Cultura de Paz. Psicoperspectivas, 22(1), 31-45.

Rodríguez-Ferreyra, A. R., & López, S. M. (2020). Psicología Comunitaria e Integralidad: Una Alianza Necesaria para la Formación, la Producción de Conocimientos y la Acción Transformadora. Psykhe, 29(1), 1-13.

Rodríguez, F., & Seda, I. (2013). El papel de la participación de estudiantes de Psicología en escenarios de práctica en el desarrollo de su identidad profesional. Perfiles educativos, 35(140), 82-99.

Resolución 800/11-ME. Educación Superior. Los estándares para la acreditación de las carreras correspondientes a los títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología.

Saenz, I., & Pampalone, L. (2019). 82• Alcances y obstáculos de la práctica profesional supervisada en la formación del psicólogo. e-Universitas UNR Journal, 1(21), 1-17.

Salvatierra, M. D., & Signorelli, M. O. (2020). La Experiencia De Las Prácticas Pre-Profesionales: Del Oficio De Estudiante Al Quehacer Profesional. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, 5(4), 53-69.

Saucedo Ramos, C. L., Pérez Campos, G., & Canto Maya, C. E. (2020). Experiencias de estudiantes de psicología al intervenir en una escuela secundaria. Revista mexicana de investigación educativa, 25(85), 267-290.

Soligo, A. D. F., Oliveira, I. T. D., Muniz, M., & Zanini, D. S. (2020). Formação em Psicologia: estágios e avaliação psicológica. Psicologia: ciência e profissão, 40, 243432.

Ullauri, J. I. U., & Majós, T. M. (2022). La reflexión sobre la práctica preprofesional en la formación de aprendices de docente: percepciones de los tutores académicos. Revista Practicum, 7(2), 169-186.

Zabalza, M. (2004). La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas. NARCEA.

INNOVACIÓN PARA LA TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO EN EL AULA: DIVULGACIÓN CIENTÍFICA CON Y PARA EL ALUMNADO DE TRABAJO SOCIAL

MARIA DOLORES MUÑOZ DE DIOS
Universidad de Jaén

CRISTINA BELÉN SAMPEDRO PALACIOS
Universidad de Jaén

CRISTINA DÍAZ ROMÁN
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

La investigación se asume como un elemento clave para el desarrollo y para la generación de nuevos conocimientos (Arenas, Toro y Vidarte, 2000), lo cual se corresponde con un compromiso social desde las universidades. En este sentido, y como institución de referencia, las actividades que en ella se realizan se destinan al enriquecimiento intelectual, material o moral a través de la formación, pero no hay que olvidar que también incluye la realización de trabajos de investigación y sobre todo de aplicación y transferencia de resultados, tal y como se recoge en la actual Ley Orgánica del Sistema Universitario.

Destacamos en este punto, tanto la importancia como la repercusión y mejora de competencias en relación a la incorporación en el aula de propuestas innovadoras con base investigadora con una visión doble: por un lado, la de favorecer tanto la transferencia de resultados como la divulgación científica, y por otro, la de generar sentido de pertinencia de actividades investigadores del propio alumnado. Con ello, y para fomentar esta cuestión, es clave la realización de propuestas diseñadas con y para el alumnado, ya que se constituye como una estrategia de

innovación para avanzar en las competencias docentes, pero también en el conocimiento, con el fin de construir e innovar en la formación y de hacerlo para capacitarse sobre la realidad de la profesión.

A modo de ejemplo, y como evidencia real del fomento de la innovación para la transferencia de resultados en el aula con y para el alumnado de Trabajo Social, se exponen diferentes buenas prácticas llevadas a cabo en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Jaén – España, sobre la investigación enfocada a la autonomía personal en Trabajo Social, así como experiencias investigadoras en relación al proyecto de investigación sobre detección y análisis de situaciones de violencia de las mujeres mayores de 65 años en Úbeda y sus pedanías.

2. OBJETIVOS

El objetivo de realizar esta reflexión y análisis del fenómeno de la innovación para la transferencia de resultados en el aula, es ofrecer conocimiento y dar valor a la divulgación científica desde el marco académico del Trabajo Social, abogando por la mejora de competencias del alumnado en el campo de la investigación.

De forma específica, este capítulo pretende servir de espejo para reflejar la importancia que tiene el compartir experiencias que favorezcan la reflexión teórico práctica en diferentes contextos, incluyendo diversos ejes analíticos como la investigación y los servicios sociales. Se trata pues, de:

- Visibilizar la importancia de la investigación en Trabajo Social a nivel internacional.
- Mejorar las habilidades para el desarrollo de los proyectos de investigación e intervención en Trabajo Social en Europa.
- Favorecer la transferencia de resultados desde el Trabajo Social.

3. METODOLOGÍA

La metodología que se ha llevado a cabo para la realización de este capítulo tiene un formato cualitativo. Pérez Serrano (1994) la

fundamenta en el diseño y en el proceso de la investigación, considerándola como un "proceso activo, sistemático y riguroso de la indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio" (p. 27). Así mismo, para su realización, se ha usado un modelo de análisis documental conjunto con la exposición de una muestra de la realidad basada en la ejemplificación de buenas prácticas sobre investigación en el ámbito de la autonomía personal desarrolladas en el aula.

Cabe señalar que, este capítulo se caracteriza por ser inductivo, puesto que previamente se ha recopilado información sobre diferentes grupos de trabajo y profesionales de entidades y grupos de investigación implicados en el objetivo de este capítulo. Posteriormente se han llevado a cabo experiencias de divulgación científica sobre los mismos, y por último, se ha trabajado por un nivel transferencia de resultados.

El fundamento de esta metodología se basa en el logro de un aprendizaje de calidad que fomente el desarrollo competencial del alumnado de Trabajo Social. En palabras de Prince y Felder (2007), a través de esta metodología, el profesorado escoge un reto para que sea el alumnado el que aprenda en el proceso de su resolución, por lo tanto, se basa em el planteamiento de cuestiones y retos ofreciéndolos al alumnado para su intervención. Así mismo, las metodologías inductivas más exitosas, son la enseñanza por medio de estudio de casos, proyectos e indagación, motivo por el cual se exponen los diferentes estudios y publicaciones a lo largo de este capítulo.

4. RESULTADOS

La investigación como elemento clave para el desarrollo y generación de nuevos conocimientos: Compromiso de universidad

Antes de iniciar la reflexión que nos sumerge en la importancia de la generación de nuevos conocimientos a través de la investigación, consideramos de especial interés hacer mención al compromiso de la universidad desde una visión particular, que no es más que la aproximación hacia el concepto del bien común. Autores como Manzano – Arrondo (2012) afirman que "el bien común solo puede ser el punto de llegada

de una clara motivación dirigida específicamente a conseguirlo" (p. 39). Así mismo, manifiesta que el modelo de compromiso que sustenta la idea de universidad comprometida incluye componentes como:

- Visión compleja de los acontecimientos
- Visibilidad
- Actitud Ética
- Autoeficacia percibida
- Compromiso
- Responsabilidad

De ahí que, el compromiso es posible si concurren tres elementos, tales como, responsabilidad, actitud ética y autoeficacia percibida. Ahondando en esta cuestión, diremos que, en lo que respecta a la responsabilidad, es tanto un sentimiento como una razón, nacida del conocimiento sobre la relación que existe entre antecedentes, actos y consecuencias, donde quien se compromete es porque se siente responsable (Butcher, 2003). Así mismo, el compromiso no sólo es afecto e intelecto, sino también es acción, comportamiento, motor e intervención consciente; en palabras de Bandura (1997), quien se compromete lo hace porque se siente capaz de conseguir resultados. Ahora bien, ¿y la universidad? Si la universidad comprometida es una institución bañada por el compromiso, entonces una universidad comprometida se define por las siguientes características:

- Trabaja desde una concepción compleja del mundo.
- Promueve discusión y constructo de opiniones.
- Estimula una actitud ética generalizada.
- Alimenta una cultura interna de responsabilidad individual, colectiva e institucional.
- Procura la acumulación, conocimiento y sistematización de experiencias de acción universitaria que construyan una fuerte convicción de institución poderosa.
- Implica un esfuerzo especial em generar conocimiento.

Es aquí donde toma sentido la relevancia de este capítulo, en cómo una universidad comprometida apuesta por la investigación para la generación de nuevos conocimientos, revalorizando además el compromiso de los/as investigadores por conseguirlo. En esta línea afirmamos que,

La investigación universitaria es un proceso de búsqueda de nuevo conocimiento, proceso caracterizado por la creación del acto, por la innovación de ideas, por los métodos rigorosos utilizados, por la autocrítica y por la validación y juicio ético de pares. (Restrepo, 2003, p. 196).

Así mismo y para finalizar, a la investigación está unida íntimamente la creatividad, ya que, en un gran porcentaje, los resultados de la investigación son también creación de conocimiento. Y es en esta línea donde nos detenemos para afirmar lo ya expuesto por el Consejo Nacional de Acreditación CNA (1998), al manifestar que la investigación formativa también conlleva la función de formar en y para la investigación a través de actividades que no hacen parte necesariamente de un proyecto concreto de investigación, sino que su intención es la de familiarizar con la acción de investigar, con su naturaleza de búsqueda, con sus fases y funcionamiento.

4.2. TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO: APROXIMACIÓN AL CONCEPTO

Autores como Bueno (2007), realzan el movimiento de revisión sobre la misión de la universidad en la actual sociedad del conocimiento, incidiendo en el inicio que este tuvo en la última década del siglo XX. En concreto, su defensa se encuentra en la incorporación de una tercera función frente a las funciones tradicionales de la enseñanza superior y de investigación.

Algunos años más tarde y en este sentido, se posiciona la idea; Touriñán (2020), afirma que la tercera misión de la universidad significa que esta asume institucionalmente el triángulo del conocimiento desde dos grandes objetivos: la responsabilidad social institucional de la universidad y el compromiso de transformar el conocimiento en valor económico, incidiendo en la competitividad y facilitando la innovación, la creatividad y el desarrollo cultural, social, científico y tecnológico. Con ello,

cabe destacar que "la educación la innovación y la investigación, se relacionan en la universidad y la transferencia de conocimiento creado en la universidad se convierte en objetivo estratégico" (p.41). Así pues, la relación entre los sistemas ciencia-tecnología-sociedad-conocimiento-educación, innovación e investigación-desarrollo tecnológico-innovación, son el fundamento de una voluntad manifiesta de hacer crear, asumiendo que la universidad es motor del desarrollo productivo.

Queda claro que, la tercera misión de la universidad, se fundamenta en tres grandes bloques: investigación, educación superior e innovación y que estos están a su vez envueltos en políticas de formación de la cultura científica, políticas de transferencia de conocimiento y políticas de innovación, emprendimiento, desarrollo y compromiso social. Así mismo, cabe destacar cómo entre todas ellas existen los siguientes elementos (Potocnik, 2009; Bueno, 2007; Touriñán, 2016; CRUE, 2018; Vilalta, 2013):

- Innovación abierta
- Emprendimiento
- Cooperación social
- Desarrollo sostenible
- Transferencia de conocimiento
- Formación

En lo que respecta a la transferencia del conocimiento, es necesario destacar cómo diversos autores hablan de que la transferencia debe realizarse mediante el mecanismo de divulgación y difusión y que en su caso se haga orientada a la resolución de problemas sociales. De ahí la existencia de tres grandes modelos (Hidalgo, León y Pavón, 2002; Arias y Aristizábal, 2011, Velasco, Zamanillo e Intxaurburu, 2007; Molero, 2008; Bekkers y Bodas, 2008):

- **Modelo lineal,** donde la transferencia está precedida de los descubrimientos científicos, en el que están implicados la universidad, el centro de investigación, la oficina de transferencia de resultados de investigación (OTRI) y las empresas.

- **Modelo dinámico**, que mejora el modelo lineal y tiene como propósito la transferencia de conocimiento por medio de la difusión.
- **Modelo integrado**, siendo una interacción entre el Estado, la empresa y la universidad, con campos de acción delimitados para cada uno de ellos.

Para finalizar y retomando la idea inicial de la que partíamos sobre el bien común, hay que tener en cuenta que las profesiones con sentido que pretenden con su intervención mejorar la realidad, utilizan la palabra como herramienta fundamental (Acebes, 2020). Queremos decir con ello y relacionándolo con la transferencia del conocimiento que, las diferentes disciplinas y profesiones con sentido, como es el caso del Trabajo Social y entendiendo por sentido el significado de que, con su acción pretenden mejorar la realidad social dada, utilizan el lenguaje como instrumento fundamental, donde "el fin de la comunicación es contribuir un poco a la mejora de las relaciones y del entorno que las rodea y aunque el lenguaje es particular, la comunicación es universal" (Acebes, 2020, p. 19).

4.2.3. TRANFERENCIA DEL CONOCIMIENTO DESDE EL TRABAJO SOCIAL: IMPACTO Y APLICACIÓN

El Trabajo Social nace como disciplina al servicio del ser humano, donde a pesar de la evolución de la disciplina es un elemento que ha permanecido inalterable a lo largo de su historia. La Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS), definió en el año 2000 el Trabajo Social como una profesión que promueve el cambio social, la solución de problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la liberación de las personas para incrementar su bienestar. A su vez, esta definición fue adoptada em el año 2004 por la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social donde se encuentra implícita la voluntad consciente y racionalizada de preparar a los/as futuros trabajadores/as sociales como agentes de cambio en la sociedad y en la vida de las personas, grupos y comunidades que se encuentren en situaciones vulnerables o de riesgo social, con el objetivo de trabajar por su autonomía, su bienestar y su dignidad.

Nos atrevemos a decir que, las actividades de transferencia de conocimientos se encuentran orientadas cada vez más a revertir a la sociedad los beneficios que se derivan de la investigación. Atendiendo a esta idea, autores como (Juan, Morata, Morante, Trujillo y Raya, 2021) defienden que,

Los cambios sociales, caracterizados por importantes transformaciones forman parte de una transmisión de clonamientos imprescindibles entre la comunidad universitaria, profesionales y sociedad para cualquier disciplina, pero indispensables para el Trabajo Social si atendemos a valores y principios inherentes desde su nacimiento como profesión. (p.60)

Por otro lado, y a pesar de que en la actualidad coexistan distintas definiciones en relación a la transferencia del conocimiento universitario hacia la sociedad, las corrientes de pensamiento crítico europeas, entienden la transmisión del conocimiento como una forma integral del saber, que se genera a través de la educación y de la investigación (Santos, 2020). No obstante, el éxito de la transferencia del conocimiento vendrá dado en función de su impacto y promoción con respecto al progreso y valor social.

En esta línea y en conjunción con la propuesta que realiza la CRUE, se trata de incentivar y prestigiar la transferencia de conocimiento en el sistema Universitario Español Social con el fin de fomentar políticas de impulso y prestigio para las universidades y también donde se reconozca el trabajo de los/as investigadores hacia la transferencia de conocimiento. Es muy importante destacar cómo desde el Trabajo Social la transferencia del conocimiento se centra en la generación de valor social, contemplando la inclusión, la equidad o la igualdad, como principios clave de la disciplina (Rosales, 2016). No hay que olvidar como profesionales del Trabajo Social, la importancia y necesidad de transformar nuestro mundo en un espacio social, algo que no sería posible si no se invita a comprender y conocer el modo en el que las personas ejercen el poder de actuación, los mismos que se convierten en agentes que lo construyen y crean el mundo social en el que vivimos.

Dicho de otra manera, De la Fuente y Muñoz (2020) señalan que el verdadero espacio que se conoce y se genera, se construye en función

del desarrollo de las personas que lo habitan y a la vez que trabajan por él. Profundizando en esta idea y subrayando el compromiso profesional recogido en la Agenda Global de Trabajo Social ya en el año 2012, en virtud de los desafíos personales, sociales y comunitarios, toman prioridad los fines para crear un mundo más social a través del fortalecimiento del reconocimiento de la importancia de las relaciones humanas. Reafirmamos esta idea puesto que la transferencia de conocimiento desde el Trabajo Social no puede estar alejada de la realidad personal y su enfoque principal debe ser siempre el de la promoción de la dignidad de las personas.

4.2.4. AUTONOMÍA PERSONAL: BUENAS PRÁCTICAS EN EL FOMENTO DE LA INNOVACIÓN EN EL AULA

Entre las diferentes formas de implementación de la investigación formativa que mencionábamos en las líneas anteriores, y dado que las prácticas particulares docentes pueden ofrecer una gran variedad de resultados, a continuación, se presentan diferentes experiencias en el fomento de la innovación en el aula, siendo una realidad para integrar investigación y docencia. En este sentido, algunos centros de estudio como la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Jaén, promueven iniciativas de investigación basadas en la investigación formativa, vinculando alumnado y profesorado y llevando a cabo propuestas encaminadas que plantean la oportunidad de aumentar el valor a la formación de grado. Se trata, además, de una forma de acercar la realidad de la población y las iniciativas de investigación al alumnado de Trabajo Social.

A continuación, se muestran algunas de estas iniciativas:

- Jornada Taller: Promoción de la Autonomía Personal desde la Intervención Profesional del Trabajo Social

Actividad organizada y promovida desde la Facultad de Trabajo Social y la Dirección del Máster Oficial em Dependencia e Igualdad en la Autonomía Personal[11]. Esta actividad se presenta como un ejemplo de

[11] Máster en Dependencia e Igualdad en la Autonomía Personal de la Universidad de Jaén: https://www.ujaen.es/estudios/oferta-academica/masteres/master-universitario-en-dependencia-e-igualdad-en-la-autonomia-personal

importancia y repercusión a nivel formativo y práctico de la intervención profesional del Trabajo Social en sus diferentes ámbitos, sirviendo como nexo de unión entre el alumnado de grado en Trabajo Social de la Universidad de Jaén, alumnado del Máster en Dependencia en la Autonomía Personal de la Universidad de Jaén y profesorado de ambos estudios universitarios de grado y postgrado. En definitiva, esta jornada está caracterizada por promover el acercamiento profesional hacia el ámbito de la dependencia, visualizando diferentes buenas prácticas profesionales, así como experiencias formativas en el ámbito del Trabajo Social, la Dependencia o la divulgación de propuestas teórico – prácticas como resultado del aprendizaje formativo.

De forma específica, se aborda la prevención de la dependencia y la importancia de la familia cuidadora; la atención a la dependencia desde distintos ámbitos de intervención como los servicios sociales comunitarios, el ámbito sanitario y el ámbito privado, así como aquellos retos, necesidades y oportunidades de la autonomía personal desde el Trabajo Social.

De forma complementaria y en concordancia con el objetivo de este capítulo, surge un manual de contenidos a modo de ejemplo real de transferencia del conocimiento, en el que se recogen las diferentes aportaciones desarrolladas a lo largo de la jornada; encontrando las contribuciones profesionales relacionadas con el ejercicio profesional, así como experiencias y/o micro propuestas formativas y prácticas desarrolladas por el alumnado que vienen acompañadas por la implicación del equipo docente. Además, se incorporan diferentes Trabajos Fin de Título relacionados con la promoción de la autonomía personal entre los que se encuentran los trabajos premiados como Mejores Trabajos Fin de Grado em materias que abordan temáticas relativas a los Objetivos del Desarrollo Sostenible en el ámbito de acción relacionado con las personas y la paz, otorgados al alumnado de Trabajo Social (Muñoz, Pérez y De la Fuente, 2023).

- Reunión Científica Internacional: La investigación enfocada a la autonomía personal desde el Trabajo Social

El contenido que la sustenta incluye doble formación magistral que aborda la investigación desde el Trabajo Social a través de una

perspectiva internacional; en concreto se profundiza en dos líneas diferentes de investigación: por un lado, en la inteligencia artificial aplicada a los cuidados desde la atención integral centrada en la persona y por otro, en la autonomía personal em el reto de la sostenibilidad.

Por otro lado, se expone una información específica sobre investigación, vulnerabilidad y autonomía personal. Para ello, se evidencia la transferencia de resultados a nivel internacional a través de los principales proyectos de investigación desarrollados em diferentes ámbitos de intervención del Trabajo Social, proyectos como el I Plan Municipal Jaén, Ciudad Amigable con las Personas mayores, Serviços Sociais e assistência durante a pandemia: desafios para o Serviço Social o la Detección y análisis de situaciones de violencia de las mujeres mayores de 65 años en Úbeda y sus pedanías. Destacamos este último proyecto a modo de ejemplo, dada su importancia pero sobre todo por su vinculación con la transferencia de resultados, al existir un informe final de resultados actualmente publicado desde el Grupo de Investigación Género, Dependencia y Exclusión Social (GEDEX) de la Universidad de Jaén. En concreto, el proyecto analiza en profundidad todos aquellos aspectos específicos relacionados con la violencia sobre la mujer mayor, a través de un muestreo aleatorio simple realizado a más de doscientas mujeres (Muñoz y De la Fuente, 2023).

Esta buena práctica dirigida a estudiantes de grado en Trabajo Social, destaca por el desarrollo de objetivos como, comprender desde la realidad, la relación entre la investigación, el diagnóstico y la práctica del Trabajo Social; fomentar el acercamiento entre alumnado y profesorado de referencia en el campo de la investigación y promover la aplicación práctica del Trabajo Social a partir de las necesidades y problemas sociales reales.

- Experiencia con profesionales: Visión práctica

Como complemento al material proporcionado y estudiado en el aula, se propone una actividad paralela enfocada en la experiencia con profesionales de Servicios Sociales. El objetivo es conocer la realidad del ejercicio profesional, así como los sistemas de gestión en Servicios Sociales. Se trata pues de comprender desde la experiencia profesional, la

utilidad y el funcionamiento de los sistemas de información disponibles en Servicios Sociales, así como de tomar conciencia de las aportaciones profesionales relacionadas con la gestión del Trabajo Social. En concreto, se abordan sistemas como: Sistema de Información de Usuarios de Servicios Sociales (SIUSS); Sistema de Gestión de los Servicios Sociales Comunitarios (NETGEFYS) o el Sistema de Gestión en el Servicio Andaluz de Salud (DIRAYA).

Esta actividad se dirige al alumnado de primer curso de Grado de Trabajo Social de la Universidad de Jaén que cursa la asignatura de Gestión de la Información, asignatura que entre sus temáticas aborda las Tecnologías de la Información aplicadas al Trabajo Social. Principales programas de prestación de servicios, y apoyo a la comunidad.

5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, cabe mencionar que, las buenas prácticas mencionadas se conciben como innovación para la transferencia de resultados en el aula, donde se trabaja la divulgación científica pero también la mejora de las competencias profesionales con y para el alumnado de Trabajo Social.

De igual forma, es necesario indicar, que todas las actividades propuestas forman parte de las metodologías docentes aplicables al grado en Trabajo Social según la memoria del Título de Grado en Trabajo Social por la Universidad de Jaén. Métodos entre los que se incluyen las clases magistrales, la exposición de teorías y ejemplos generales, conferencias, actividades prácticas, estudio de procedimientos, debates o casos en un escenario profesional. El interés se encuentra en utilizar metodologías activas dando importancia al aprendizaje participativo del alumnado, los cuales han demostrado que son más eficaces; metodologías basadas en el método de casos, en el aprendizaje basado em problemas, en el aprendizaje basado em proyectos o en el trabajo en grupos colaborativos, tal y como señala el autor Rodríguez (2011).

Por otro lado, existe una corriente importante para favorecer el aprendizaje centrado en el poder de los grupos. En este sentido, las experiencias de aprendizaje significativas por medio de aprendizaje activo, combinan la información, la acción y la reflexión; en concreto, hablamos de

reflexiones individuales y de grupo, información para aprender y experiencias de aplicación de la información (Prieto, Díaz y Santiago, 2014). Esta cuestión es importante acercarla de forma real e involucrarla desde la innovación en Trabajo Social como un compromiso por la intervención social que favorezca al desarrollo de competencias del alumnado y como tal, futuros/as profesionales.

Basamos pues las conclusiones de este capítulo en la innovación en Trabajo Social y en el compromiso por la intervención social. Por ello, el Código de Derecho Deontológico de Trabajo Social en su artículo 17, señala que:

Los profesionales del Trabajo Social se comprometen en la intervención social a buscar y garantizar a toda persona, grupo o comunidad la igualdad de oportunidades, el acceso a recursos y el apoyo para cubrir sus necesidades, especialmente de aquellos que se encuentran em situación de mayor vulnerabilidad o en alguna situación específica de desventaja social

Apoyando esta idea, es fundamental recordar cómo sin investigación social no es posible realizar Trabajo Social (Carbonell y Del Olmo, 2016), incidiendo en los beneficios que aporta la acción de investigar, tales como la mejora del manejo de la realidad social o la posibilidad de innovar sobre recursos, llegando a la conclusión de que sin investigación, y por ende, sin la realización de transferencia de resultados, se empobrecería la profesionalidad del Trabajo Social (Pastor, 2012).

En definitiva, y tomando como nuestras las palabras de Touriñán (2016) defendemos que la universidad tiene un papel fundamental para propiciar y generar innovación, actuando como agente y espacio dinamizador de nuevos procesos de innovación. Desde el ámbito docente del Trabajo Social se apuesta porque la innovación y la transferencia de resultados sea una realidad en el aula trabajando con y para el alumnado.

6. REFERENCIAS

Acebes, R. (2020). Comunicación para el bien común. Thomson Reuters ARANZADI.

Arenas, B., Toro, J., y Vidarte, J.A. (2000). Concepto de investigación. Ánfora: Revista Científica de la Universidad Autónoma de Manizales, 8, 87-90.

Arias, J.E., y Aristizábal, C.A. (2011). Transferencia del conocimiento orientada a la innovación social en la relación ciencia-tecnología y sociedad. Revista científica Pensamiento y Gestión, 31 137-166.

Bueno, E. (2007). La tercera misión de la universidad. Revista Madrid 41,

De la Fuente, Y.M., y Muñoz, M.D. (2020). Armonía con el espacio. En R. Acebes (Ed.), Comunicación para el bien común (pp. 205-216).

Manzano – Arrondo, V. (2012). La universidad comprometida. Universidad del País Vasco.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercice of control. New York: Freeman.

Butcher. J. (2003). El poder del compromiso. Prometeo, 35, 1-4.

Carbonell, E., y Del Olmo, V. (2016). Reflexiones sobre la investigación en Trabajo Social: Aportaciones desde la sistematización de la práctica. Respuestas transdisciplinares en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social. Logroño: Universidad de La Rioja.

CNA. (1998). La evaluación externa en el contexto de la acreditación. Santafé de Bogota. Corcas.

CRUE. (2018). Transferencia de conocimiento. Nuevo modelo para su prestigio e impulso. Madrid: CRUE-Santander universidades. (Coordinador del grupo de trabjajo, Salustiano Mato).

Hidalgo, A., León, G., y Pavón, J. (2002). La gestión de la innovación y la tecnología en las organizaciones. Madrid: Ediciones Pirámide.

Juan, E.M., Morata, B., Morante, M.L., Trujillo, M., y Raya, E. (2021). El Trabajo Social en el ámbito de la transferencia de conocimientos. Experiencias de cooperación interuniversitaria en países meditarraneos. Documentos de Trabajo Social 52, 1133-6552.

Molero, J. (2008). La transferencia de tecnología revisada: conceptos básicos y nuevas reflexiones a partir de un modelo de excelencia de gestión. Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura, 184 (732), 637-652.

Muñoz, M.D., y De la Fuente, Y.M. (2023). Informe final. Resultados del proyecto: Detección y análisis de situaciones de violencia en las mujeres mayores de Úbeda y sus pedanías. GEDEX. Universidad de Jaén.

Muñoz, M.D., Pérez, J., y De la Fuente, Y.M. (2023). Promoción de la autonomía personal desde la intervención profesional del Trabajo Social. Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Jaén; Grupo de Investigación Género, Dependencia y Exclusión Social de la Universidad de Jaén; Departamento de Psicología de la Universidad de Jaén; Asociación Cultural de Acción Social y Arte.

Pastor, E. (2012). Azarbe: Contribución y transferencia en, desde y/o para el Trabajo Social. Revista Internacional de Trabajo Social y bienestar 1, 5-6.

Pérez, G. (1994). Investigación Cualitativa: Retos e interrogantes. La Muralla.

Prieto, A., Díaz, D., y Santiago, R. (2014). Metodologías inductivas. El desafío de enseñar mediante el cuestionamiento y los retos. Digital- Text.

Prince, M., y Felder, R. (2007). The many faces of inductive teaching and learning. Journal of college science teaching, 36(5), 14.

Potocnik, J. (2009). The significance of the knowledge triangle for the future of Europe European. Speech by The Commissioner for Science and Rearch J. Potocnik Europa.

Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. Nómadas (Col), 18, 195-202.

Rodriguez, M. (2011). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. Tendencias pedagógicas, 17, 83-102.

Rosales, R. (2016). Los principios de Trabajo Social: sello de una orientación professional humanista. Revista Costarricense De Trabajo Social, 15.

Santos, M.A. (2020). La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico. Narcea.

Touriñán, J.M. (2016). Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención. A Coruña: Bello y Martínez.

Touriñán, J.M. (2020). La tercera misión de la universidad, tranferencia de conocimiento y sociedades del conocimiento. Una aproximación desde la pedagogía. Contextos Educativos, 26, 41-81.

Velasco, E., Zamanillo, I., e Intxaurburu, G. (2007). Evolución de los modelos sobre proceso de innovación: desde el Modelo lineal hasta los Sistemas de innovación. XX Congreso anual de AEDEM.2. Palma de Mallorca: Asociación Europea de Dirección y Economía de Empresa.

Vilalta, J. (2013). La tercera misión universitaria. Innovación y transferencia de conocimientos en las universidades españolas. Madrid: Fundación Española Sociedad y Educación.

EL USO DE PELÍCULAS Y DOCUMENTALES PARA LA ENSEÑANZA DE CONCEPTOS SOCIOLÓGICOS BASICOS EN ESTUDIOS DE GRADO EN CRIMINOLOGÍA

FEDERICO POZO CUEVAS
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo muestra una iniciativa docente basada en el diseño de recursos de aprendizaje sobre conceptos básicos de sociología en los estudios de grado en criminología. Estos tienen su base en el visionado y posterior análisis e interpretación de dos películas (*El pequeño salvaje* y *El Señor de las moscas*) y dos documentales (*Narco cultura* y *La Ley Seca*).

El aprendizaje de conceptos básicos de sociología se fundamenta, junto con el citado visionado, en la revisión de un conjunto de recursos bibliográficos y webgráficos. En estos se ofrecen, desde el campo de las ciencias sociales, interpretaciones de los fenómenos o acontecimientos narrados en los filmes. Este capítulo se hace eco del desarrollo de cuatro procesos de aprendizaje basados en el uso tanto de los propios audiovisuales como de las interpretaciones que de la historia narrada o el fenómeno abordado ofrece la literatura científico-social.

Los cuatro epígrafes siguientes muestran, respectivamente, cada uno de estos procesos. Un último apartado formula brevemente una serie de conclusiones basadas en la valoración que el alumnado ha hecho de estos.

2. EL PEQUEÑO SALVAJE

La primera de las películas es *El pequeño salvaje* (*L'Enfant sauvage*), dirigida por François Truffaut en 1969 e inspirada en la historia Víctor de Aveyron, un niño encontrado en 1790 en los bosques de Toulouse

donde al parecer había pasado toda su niñez. La obra de Truffaut se basa en la biografía de Víctor tal y como fue recogida por el médico Jean Itard. En la película se observa la importancia de los otros seres humanos en/para el proceso de socialización y de adquisición de cultura. La historia permite reflexionar sobre la importancia que tiene dicho proceso en el ser humano y sobre las implicaciones que tiene su ausencia.

FIGURA 1 *Cartel y fotogramas de la película*

Fuente: https://educacio-valencia.es/es/17015/

Se invita con la película a preguntarnos si el ser humano puede vivir fuera de una sociedad y sobre los significados e implicaciones que tiene vivir en sociedad. “Fuera” hay que sobrevivir a diario (alimentarse, cobijarse, protegerse). “Dentro” hay que someterse a normas e instituciones.

El visionado de la película por parte del alumnado es posible accediendo a este enlace del sitio *Internet Archive* https://archive.org/details/Truffaut1969

El largometraje y la reflexión en torno a él se proponen una vez que se han introducido los conceptos de sociedad, socialización y cultura. Se introducen recurriendo a los tres primeros capítulos del libro coordinado por Salvador Cardús *La mirada del sociólogo* (UOC, 2003). Son los firmados respectivamente por Joan Estruch, Esther Fernández Mostaza y Francesc Núñez Mosteo y cuyos argumentos se sintetizan a continuación.

2.1. Sociedad

La sociedad funciona pautando los comportamientos de sus miembros, estableciendo reglas y proporcionando canales y hojas de ruta a nuestras relaciones y comportamientos con los demás. Cada persona sigue esas pautas y espera que aquellos con quienes se relaciona también las sigan. Estas pautas de comportamiento, estas reglas de juego, se hallan establecidas en toda sociedad y orientan nuestra conducta asignándonos roles (papeles). Pueden cambiar, evolucionar, pero toda sociedad consiste en la existencia de un amplio conjunto de pautas de comportamiento y relación con los demás a través de las cuales nos desenvolvemos en sociedad y como sociedad. En sociología, estas pautas reciben el nombre de instituciones sociales. Lo que está socialmente instituido es para nosotros algo que forma parte del mundo tal y como lo hemos aprendido y asimilado. Lo lleva haciendo desde mucho antes de nosotros nacer. Es real, influye o condiciona nuestra manera de comportarnos (otorgándonos papeles que cumplir y formas de cumplirlos). Se trata de formas de comportarnos que nosotros mismos y la mayoría considera legítimas al considerarlas lo normal y lo deseable.

La familia, la educación, el estado, las relaciones de pareja, la ley, el trabajo, el dinero, etc. son instituciones. La sociedad es un conglomerado de instituciones. Y podemos encontrar unas dentro de otras, porque toda sociedad establece cosas para garantizar que las cosas suceden como está establecido. Por ejemplo, la existencia de la institución "policía" tiene que ver con el hecho que en toda sociedad se disponen leyes y se acuerda que se evite su incumplimiento y se persiga a los que las incumplen; o la existencia de la institución "matrimonio" tiene que ver con lo establecida que está, con la importancia que se concede a la (institución) "familia". Estas hojas de ruta que son las instituciones sociales

no nos son impuestas sino que las consideramos naturales, normales e incluso adecuadas o buenas. Las hemos aprendido e interiorizado a través de un proceso que arranca en el mismo momento de nuestro nacimiento (nuestra llegada a la sociedad) y que dura toda la vida, aunque es particularmente intenso en la infancia, el periodo de nuestra vida donde más cosas de nuestro alrededor tenemos de captar y asimilar por primera vez. La sociología llama a este proceso socialización. Lo protagonizan en un primer momento las personas con las que compartimos la infancia (padres, madres, hermanos), que son quienes más significan para nosotros y quienes nos enseñan los significados de las cosas.

La socialización nos proporciona la capacidad, que no traemos al nacer (para la sociología las nociones instinto o instintivo no tienen mucha utilidad) de relacionarnos con el mundo y de hacernos parte del mundo (que, al principio, aún es exterior). En el seno familiar vamos adquiriendo primero la capacidad de expresar, de saber qué es (cómo se llaman) las cosas que están en ese mundo; después, la conciencia de que todo lo que hay ahí fuera tiene entidad real, es así, está establecido así; por último, asimilamos ese mundo como nuestro mundo, como algo que forma parte de nosotros. La herramienta fundamental en todo este proceso es el lenguaje, algo instituido en toda sociedad. Mediante el lenguaje, las cosas adquieren sentido. Es con el lenguaje con el que damos sentido a las cosas y somos capaces de vernos y de hacer que nos vean los demás. El lenguaje es vehículo fundamental de la socialización. Está presente en toda sociedad y es el agente transmisor de lo que en sociología se denomina cultura. Una cultura es el conjunto que abarca conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, costumbres, objetos y las capacidades y hábitos que constituyen el modo de vivir de una sociedad. Es lo que las personas adquieren (mediante la socialización) en cuanto que miembros de la sociedad.

Los seres humanos no somos nada la nacer, lo que tengamos como instintos, a diferencia de los animales, no nos ayuda a sobrevivir, para eso tenemos que adquirir cultura. Nos relacionamos con el entorno haciendo que tenga sentido. Esto lo hacemos mediante el lenguaje que, como se ha dicho, es la herramienta con la que nos relacionamos con los demás comunicándonos, pensando, creyendo, adquiriendo

costumbres, instituyendo patrones de conducta, porque nada nos ocurre fuera de la sociedad.

2.2. Socialización

Vivir en sociedad es comportarnos siguiendo una serie de normas o modelos (que no cuestionamos y que compartimos). Podemos preguntarnos: ¿Cuándo se aprenden? ¿Quién los enseña? ¿Pueden cambiar? La sociología responde a estas cuestiones mediante el concepto socialización.

La socialización es el proceso mediante el que el individuo aprende y aprehende a lo largo de su vida los elementos culturales de su medio, los integra en su personalidad (mediante la experiencia y las personas con las que comparte el entorno) y se adapta a ese entorno en el que tiene que vivir, adoptando modelos compartidos de interpretación y comportamiento. El vehículo de la socialización es el lenguaje (Fernández Mostaza, 2003).

Si consultamos en un Diccionario de Sociología, encontramos la siguiente definición de socialización (Fernández Villanueva, 1998):

> "Proceso por el cual el individuo en desarrollo se adapta a los requerimientos de la sociedad en que vive. La socialización está estrechamente ligada al aprendizaje y a la formación de la personalidad ya que se realiza durante todo el proceso evolutivo-vital".

Como resultado de la socialización, los individuos acaban integrados en (se hacen parte de) una sociedad y esto quiere decir que cumplen, y esperan que los demás cumplan, las normas establecidas en esa sociedad (Fernández Mostaza, 2003).

2.3. Cultura

La socialización consiste en la adquisición e interiorización de la cultura en la que se nace. La cultura es a los seres humanos lo que el instinto (la especialización) a los animales. Es aquello con lo que transformamos los estímulos exteriores y nuestros impulsos biológicos, los estabilizamos, para conducirnos por un mundo al que nacemos sin capacidad de adaptarnos espontáneamente (o solos). El lenguaje es la herramienta fundamental de toda cultura, con la que se atrapa o da sentido al

mundo (Núñez Mosteo, 2003). Cultura es por tanto un concepto sociológico clave.

Una cultura incluye la totalidad del modo de vida de los individuos que constituyen una sociedad, todo lo que aprenden como miembros de esa sociedad; es un modo de pensar, de actuar y de sentir. La cultura es ese conjunto complejo que abarca los conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, costumbres y otras capacidades y hábitos que las personas adquieren. Puede hablarse de dos características fundamentales de cultura. Por un lado, es aprendida socialmente, con lo que esto implica de herencia social; lo que las personas aprenden proviene de los grupos en los que han nacido y en los que viven. Por otra parte, la cultura es compartida por los miembros de una sociedad o por una parte de ella, nunca es individual (Cruz, 2001: 55; Martín-Cabello, 2011: 53).

Como se ha apuntado antes, la cultura se adquiere a través del proceso de socialización que, como también se ha definido, es el proceso de adquisición de la cultura a lo largo de la vida de las personas. Como afirma Martín-Cabello (2019: 205-206) no hay que confundir socialización con educación. Esta se refiere a la adquisición formal, institucionalizada, de una serie de contenidos culturales en entornos organizados, como son colegios, institutos o universidades. La socialización incluye la educación, pero esta última no incluye muchos aspectos de una cultura.

2.4. INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN SOBRE EL PEQUEÑO SALVAJE

Tras el visionado de la película, la interpretación y reflexión en clase se basa en las siguientes preguntas.

- ¿Podríamos considerar que un tema de la película es la necesidad del ser humano de pertenecer a la sociedad, a un grupo? ¿En qué sentido lo es?
- ¿Y el de la identidad, es un tema presente en esta película? ¿Es la identidad algo socialmente configurado? ¿En qué sentido lo es?
- ¿Y el del papel de la familia o de las instituciones en la vida del ser humano? ¿En qué sentido lo es?

- ¿Qué papel crees que juega la educación y la socialización en el desarrollo de capacidades afectivas como reír o llorar?
- ¿Cómo es percibido Víctor? ¿En qué sentido se le considera fruto de lo que se denomina "estado de naturaleza"? ¿Se le percibe como "bueno" o como "malo"? ¿Por qué? ¿Qué te sugieren estas preguntas sobre el concepto de desviación?
- ¿Qué significan los conceptos "justo" e "injusto? ¿Cuándo y cómo se tiene conciencia de lo justo? ¿Crees que la educación, en sentido amplio, juega un papel al respecto?
- Víctor tiene la posibilidad de escaparse de casa de Itard, sin embargo, cuando finalmente lo hace, regresa ¿Por qué crees que regresa?
- Interpreta el hecho y las consecuencias de que al niño le pusieran un nombre.
- Uno de los temas de la historia es la de la doble condición del lenguaje, que lo es también de la socialización. Por un lado nos sitúan en el mundo (nos hacen ser nosotros) pero, a la vez, nos son impuestas (desde fuera de nosotros) ¿Estás de acuerdo con esta afirmación? Justifica brevemente tu respuesta.
- ¿Se resulta más "libre" fuera de la sociedad, sin someterse a reglas, normas e instituciones sociales como el lenguaje? ¿Se cubren mejor las "necesidades básicas" del ser humano en grupo o sociedad o en "estado de naturaleza"?

Antes de abrir el debate en torno a las preguntas, y a fin de facilitar la participación en la reflexión conjunta de aquellas personas que no han querido o podido ver la película, se proyecta en clase un resumen que ofrece una interpretación visual de las escenas más relevantes. Lo propone en su blog Acuña Velásquez (2015): https://vimeo.com/141216028.

Por último, se anima al alumnado a profundizar en la verdadera historia del niño salvaje de Aveyron, en la figura de Itard, en la presencia histórica de otros "niños salvajes" y también en la película y su director.

Todo ello de la mano del excelente blog de Enrique Martínez-Salanova e Ilda Peralta "*El pequeño salvaje. La privación de la socialización por abandono*": https://educomunicacion.es/cineyeducacion/temaspequenosalvaje.htm

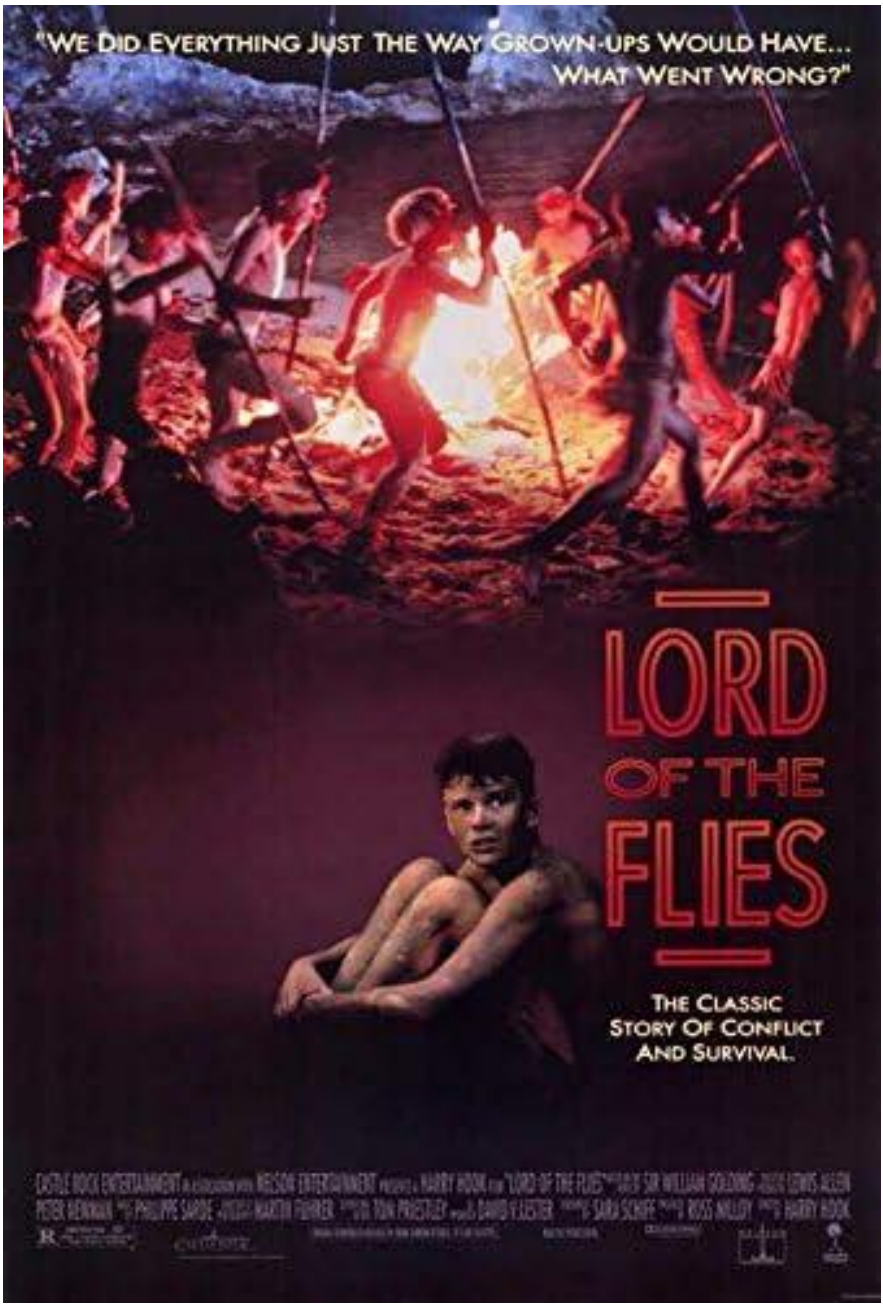
3. EL SEÑOR DE LAS MOSCAS

La película *El Señor de las moscas* (*The Lord of the flies*), dirigida por Harry Hook en 1990, está inspirada en la novela (1954) del británico William Golding, premio Nobel de Literatura. Cuenta como un grupo de escolares, todos chicos y únicos supervivientes de un accidente aéreo, afrontan el hecho de encontrarse sin ningún adulto en una isla desierta. Narra la forma en la que los niños se desenvuelven en esa situación, tratando de organizarse para alimentarse y ser rescatados, pero acaban enfrentados y provocando muertes violentas. El proceso de aprendizaje diseñado permite al alumnado manejar claves interpretativas de esta historia con base en los conceptos sociológicos de sociedad, y en particular su formación o establecimiento, socialización, normas, conflicto o violencia

El uso de la obra de Golding como recurso para aprender sociología criminal se efectúa con base en la revisión y análisis de trabajos donde se ofrecen interpretaciones desde el campo de las ciencias sociales. Entre los recursos web o audiovisuales más ligados a la sociología puede destacarse el de Aviones y Radios-UDIMA (2019). También los de Cardona (2019), Moradan (2019), Paladino (2021), Historiadores Históricos (2009), Canal UNED (2020) o Canal 22-UNAM (2021). Entre los recursos bibliográficos pueden citarse los trabajos de García Amado (2015), Rueda Gómez (2019) o Brasil-Campos (2017). Particular interés, por proponer una lectura antipatriarcal de la novela, reviste el trabajo de Martín Alegre (2019).

Es posible ver la película a través de YouTube https://www.youtube.com/watch?v=i6NxdmK8vbs

FIGURA 2 *Cartel de la película dirigida por Harry Hook (1990)*



Fuente: www.filmaffinity.com

Las personas interesadas en la novela en la que se basa la película pueden escuchar el podcast "*Un libro una hora*" (Cadena Ser) https://www.youtube.com/watch?v=i-YddGAJ5sc. Y como en la película anterior, antes del debate en clase, para garantizar que quienes no han visto la película conozcan las historia, se proyecta un video resumen disponible igualmente en YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=ineEo-CrGLno&ab_channel=GradeSaver

3.1. Interpretación y reflexión sobre El Señor de las moscas

La actividad basada en el visionado de esta película tiene un doble cometido. El primero es situar al alumnado ante las interpretaciones que se han hecho de esta historia poniendo el acento en dos cosas: a) la (supuesta) condición instintivo-agresiva del ser humano; y b) la contraposición entre lo "civilizado" y lo "salvaje". Algunas de esas interpretaciones aseguran que la historia narrada en el filme:

- habla sobre la pérdida de la inocencia infantil
- cuestiona la educación represiva porque ésta hace estallar la violencia cuando los controles sociales se relajan.
- expresa la contraposición entre civilización y barbarie
- supone una alegoría de la naturaleza humana en la que cada personaje representa diferentes aspectos: Ralph el orden y la civilización. Piggy la razón y cordura de la sociedad. Jack el deseo de poder y la maldad. Roger la crueldad y el sadismo. Simon la bondad natural del hombre...
- es una reflexión sobre la condición humana y, particularmente, sobre la idea de que la agresividad es uno de nuestros instintos básicos
- muestra que el miedo es el elemento catalizador del comportamiento de los niños. La cabeza de cerdo a la que bautizan como "Señor de las moscas" sería la encarnación del temor que los gobierna a todos y que los lleva a actuar de un modo ilógico, tanto para descomponer su primigenia unidad como para enfrentarlos entre sí.

El segundo cometido es mostrar cómo adoptando una perspectiva sociológica puede verse la historia desde otro ángulo y aprender sociología con ello. Se invita así a criticar las citadas interpretaciones recurriendo a conceptos sociológicos básicos ya estudiados (y en parte expuestos en el apartado anterior). Con estas reinterpretaciones se comprenden mejor dichos conceptos. Así, plantearse si el hombre es "bueno" o "malo" por naturaleza no es una pregunta sociológica o criminológica. Podemos (y debemos) alejarnos de las interpretaciones más literarias, simbolistas o "instintivistas" (que son legítimas porque esto no deja de ser una ficción literaria), y adoptar una más sociológica. Es posible mirar y ver la historia con base en aspectos sociológicos como estos:

- La socialización (con la que se llega a la isla) como clave de cómo se responde a un entorno nuevo, tan nuevo que da comienzo a una nueva socialización (porque se llega a un mundo distinto en el que lo "aprendido" no sirve o no sirve del todo). Esa nueva socialización puede verse como secundaria o como resocialización, ambas cosas son plausibles a la hora de "usar" el concepto.

- El establecimiento (o institución) de normas y roles con base en una intención o sentido inicialmente compartido, pero que luego resulta cuestionado por una parte del grupo, quizá no la finalidad última (volver a casa), pero sí en el qué hacer "además" o "mientras tanto".

- La indiscutible relación entre la ruptura del consenso en torno a lo instituido (y sus normas y roles) y el conflicto o disputa por el liderazgo (o por el recurso "poder político").

- El papel que el miedo (o las emociones en su conjunto, porque había otras) como catalizadores de algunas experiencias y conductas colectivas, particularmente de las más (aparentemente) "irracionales" (subrayando colectivas, esto es, no individuales).

- El poder observar cómo lo que es "normal" o "bueno" o "debido" para unos no lo es, o es lo contrario, para los otros. Y cómo eso hace que "construyan" esas diferencias (pintándose o no, distanciándose físicamente, acuartelándose…) haciéndonos así ver el concepto de desorganización social de forma muy ilustrativa.

Tan humano o social (o percibido como "normal") es organizarse alrededor de la idea -o la esperanza- de ser rescatados y mantenerse juntos cobijados y protegidos, como organizarse obedeciendo a un líder en torno a la búsqueda y disfrute de la carne, la "aventura" o la "lucha" contra lo que haya ahí fuera.

Aunque estemos ante la versión cinematográfica de una ficción literaria, la historia ha dado pie a muchas interpretaciones que aluden a la naturaleza y la conducta humanas, es decir, a lo real. Precisamente por eso puede ser interesante probar, a través de esta actividad, con interpretaciones más sociológicas o criminológicas. Con afirmaciones basadas en que somos "malos", "salvajes" o "crueles" por naturaleza (o en cuanto tenemos la oportunidad o nos quedamos "libres de la sociedad"), no podemos ir muy lejos si queremos conocer e intervenir en los problemas sociales con base criminológica o sociológica.

4. NARCO CULTURA

El primero de los dos documentales es *Narco Cultura*, largometraje dirigido por Shaul Shwarz en 2012. La obra ayuda a ver cómo el narcotráfico influye en el ámbito de la música. Permite comprender *la narcocultura* como una construcción social que crea expectativas de vida y legitima el tráfico de drogas. Se trata de un fenómeno que borra los límites entre el uso de la violencia y el entretenimiento y ayuda a observar con perspectiva sociológica el fenómeno del narcotráfico.

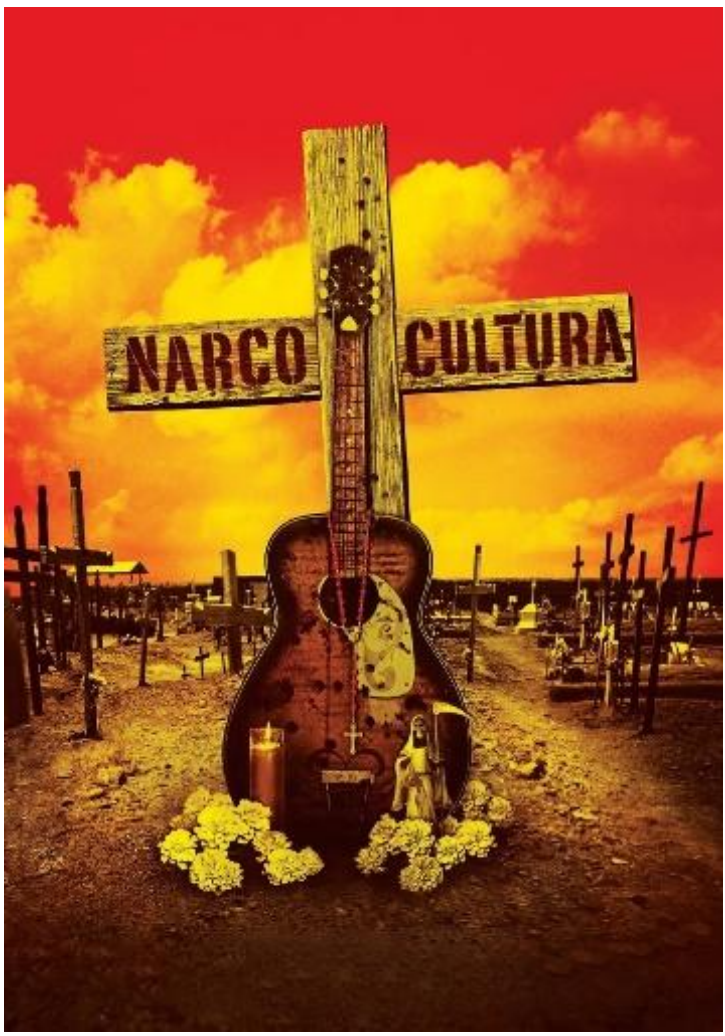
Se recurre al documental para invitar al alumnado a que se pregunte si cabe comprender realidades delictivas o "paradelictivas" con base en el concepto sociológico de subcultura.

Se ha hablado de *cultura de la corrupción* como explicación de su enraizamiento en una sociedad, Durante años, y en referencia al fenómeno del terrorismo en el País Vasco, se habló de *subcultura de la violencia* para explicar el apoyo o tolerancia de parte de la sociedad a la misma, Hoy en día se habla de *narcocultura* en relación con la influencia del narcotráfico en ámbitos de la cultura como son la música o la religiosidad.

El visionado del documental es posible accediendo a este enlace de Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=3lmo7YJDalQ

Dicho visionado y la reflexión posterior se proponen una vez que se han introducido los conceptos sociológicos de subcultura y contracultura con base en los trabajos de Cruz (2001) y Bericat (20016) cuyos argumentos se resumen a continuación.

Figura 3 Cartel del documental



Fuente: www.filmaffinity.com

4.1. Subculturas y contraculturas

Conforme una sociedad se hace más compleja, se diversifica o cambia, cada uno de los grupos que la integran genera pautas de conducta que, sin estar en oposición con la cultura general (mayoritaria o dominante) desarrollan subculturas en torno a sus respectivas actividades o contextos; así aparecen subculturas profesionales, regionales, sexuales, generacionales, de clase, etc. Tienen tal importancia que llegan a constituir una señal de identidad de nuestras sociedades complejas, ya que estas no comparten una única cultura o una cultura uniforme. Alrededor de un núcleo común se sitúan una serie de subculturas (Cruz, 2001: 59). Pero también existen otros grupos que no sólo se diferencian y discrepan de las pautas culturales mayoritarias o dominantes de su sociedad, sino que las desafían e intentan reemplazarlas por otras. Se trata de las contraculturas. No es que se produzca una disconformidad o un reemplazamiento de todas las pautas culturales, sino de algunas de ellas. Un ejemplo recurrente de este concepto es el movimiento hippy en los años 60 del S.XX.

Una subcultura es el modo de vida o el universo simbólico característico de un grupo o colectivo que difiere en parte de la cultura general de la sociedad en la que está inserta. Estos rasgos distintivos, sean en la forma de comportarse, vestir, hablar, o pensar, suelen formar parte de la identidad de los miembros del grupo. Las subculturas pueden formarse en función de diferentes criterios, como los de clase social, edad, género, etnia, estilo de vida, gusto artístico, o una combinación de ellos (subculturas juveniles, de la pobreza, de clase obrera). Cuando la subcultura no solo se distingue, sino que además se enfrenta a la cultura general en tanto que cultura dominante, podremos calificarla de contracultura (Bericat, 2016: 135).

La cultura total de una sociedad compleja nuestra actual sociedad global, es realmente un agregado de subculturas. Cada subcultura se distingue de las otras en algunos aspectos idiosincrásicos que le otorgan su identidad, aunque asimismo comparten muchos otros rasgos con la cultura general. En cualquier caso, se supone que las subculturas

mantienen una cierta integridad y coherencia. Este concepto puede ser aplicado a todas aquellas agregaciones sociales sean comunidades locales, grupos étnicos o religiosos, categorías de género o edad clases sociales grupos de estatus u ocupacionales, que presenten un complejo integrado de rasgos culturales distintivos (Bericat, 2016: 149).

4.2. INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN A PARTIR DE NARCO CULTURA

Tras el visionado del documental se pide al alumnado que realice una exposición escrita (máximo 500 palabras) en la que, brevemente, resuma el documental y reflexione sobre el alcance o utilidad que el concepto de subcultura tiene a la hora de observar con perspectiva sociológica el fenómeno del narcotráfico en determinadas zonas del mundo.

Junto con lo anterior, se invita al alumnado a poner en común en grupo lo que ha aprendido de la lectura de un artículo a elegir entre dos. El primero es de la investigadora América Tonantzin Becerra Romero (2018) *Investigación documental sobre la narcocultura como objeto de estudio en México* (https://doi.org/10.22234/recu.20180601.e349). El segundo es de Didier Correa Ortiz (2022), se titula *La Narcocultura como objeto de estudio* (https://doi.org/10.18566/escr.v30n65.a02) y muestra las dimensiones culturales del narcotráfico desde la perspectiva de las ciencias sociales y con énfasis en el contexto colombiano.

5. LA LEY SECA

Por último, el documental *La Ley Seca: bebedores, contrabandistas y sufragistas*, dirigido por Viktor Stauder en 2009 (su título original fue Geschichte(n) der Prohibition) y difundido por el Canal Historia, permite reflexionar sobre los antecedentes y consecuencias de algunas prohibiciones a partir de lo sucedido en Estados Unidos. Preguntas como por qué se mantuvo la prohibición pese a que sus efectos contraproducentes se evidenciaron enseguida, permiten ilustrar el concepto de función simbólica de las prohibiciones o las leyes penales.

FIGURA 4 *Cartel del documental*

Fuente: Canal Historia

En ocasiones, frente a determinados problemas, las leyes, más que resultar eficaces o basarse en diagnósticos contrastados de la realidad, lo

que hacen es reforzar, respaldar o imponer las convicciones (ideas o valores) de determinados sectores sociales que pueden incluso ser minoritarios aunque, eso sí, influyentes o directamente poderosos. Se dice que las políticas (las prohibiciones lo son) cumplen una función simbólica al reforzar o reafirmar determinadas opciones ideológicas o determinados valores cuya presencia se considera lo suficientemente extendida como para que la decisión adoptada por el poder político cuente con aceptación ciudadana.

El documental tiene 90 minutos de duración y puede verse en YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=ZCDoW8Sx0xo

5.1. Interpretación y reflexión sobre La ley Seca

Tras el visionado del documental se pide al alumnado que responda por escrito a al menos cuatro de estas cuestiones:

- ¿Qué origina la demanda de prohibición? ¿Cuándo? ¿Quién? ¿Por qué?
- ¿Cuál era el objetivo original de la Ley Seca? ¿Cuáles fueron sus efectos en relación con ese o esos objetivos?
- En un pasaje del documental uno de los analistas invitados dice que "en cierto sentido, todo el mundo delinquía lo que quiere decir que nadie era delincuente" ¿Puedes aclarar esta afirmación?
- Ese mismo experto dice un poco más adelante que "la Ley Seca difuminó la idea de lo que era delito, y no sólo lo hizo en relación con la bebida…" ¿En qué sentido se dice esto?
- ¿Por qué se dice en cierto pasaje del documental que la Ley Seca fue un "noble experimento" que resultó de todo menos noble?
- Señala al menos cinco consecuencias relevantes de la prohibición desde el punto de vista sociológico o criminológico. Razona brevemente cada una de ellas.

- En el documental se afirma que la Ley Seca mostró los límites de hasta dónde se puede llegar a la hora de regular el comportamiento de la gente. Aclara o desarrolla este argumento.
- Relaciona lo narrado en el documental con el concepto de función simbólica de las prohibiciones o castigos.

Posteriormente se pide al alumnado que señale tres similitudes y tres diferencias en relación con los elementos que configuraron la prohibición del alcohol en la etapa de la Ley Seca y los que configuran la prohibición de algunas drogas en la actualidad.

Tras la puesta en común en clase, y a quienes quieren profundizar en este episodio histórico, se les recomienda la lectura de un libro escrito con perspectiva historiográfica y sociológica. Su autor es Daniel Okrent y su título *El último trago. La verdadera historia de la Ley Seca* (e.o. 2010; publicado en España en 2021)

Como se ha dicho más arriba, las leyes penales o las prohibiciones cumplen una función simbólica. Sobre esta función simbólica se invita al alumnado a leer la siguiente cita de Celia Valiente (1999):

> "Es el caso de algunos conflictos de naturaleza no estrictamente económica, pero que afectan al estatus de ciertos grupos, por ejemplo, el que ha enfrentó desde el siglo XIX a los partidarios de la abstinencia y a los del consumo de bebidas alcohólicas en EE. UU. Unos grupos sociales (o individuos) se diferencian de otros sobre la base del estatus, esto es, del prestigio u honor social que se les confiere socialmente. Quienes integran estos grupos se diferencian de otros, por ejemplo, por sus hábitos de consumo, o por cualquier otro aspecto de su modo o estilo de vida. Estos colectivos pueden sentirse satisfechos con una política particular, por ejemplo, la aprobación de una ley, incluso si no implica ninguna redistribución sustantiva de recursos a su favor y no porque sean "engañados" por las élites gobernantes sino debido a que con tal actuación legislativa las autoridades realzan su estatus, al otorgarles la razón. En otras palabras, la elaboración de dicha ley, que podría calificarse como una medida meramente retórica y, por tanto, inútil e inservible para mejorar la posición de estos colectivos en la sociedad, resulta muy significativa para sus miembros, puesto que indica los tipos de personas, gustos, códigos éticos y estilos de vida que el Gobierno da por buenos o que recrimina.
>
> Se han efectuado estudios sobre el movimiento pro-abstinencia en Estados Unidos, país donde la ingestión de alcohol y la abstinencia han

> constituido pautas de consumo diferenciadoras de grupos distintos. Los miembros de este movimiento intentaron entre los siglos XIX y XX que se aprobara una legislación que tratara de restringir o eliminar el consumo de alcohol en la sociedad, entre otros métodos, obstaculizando la comercialización de bebidas alcohólicas (lo que se conoce con el nombre de "Ley Seca"). La aprobación de disposiciones legislativas en esta dirección constituyó una victoria muy apreciada por los militantes de estos colectivos, pese a que sabían que tal legislación sería con frecuencia quebrantada, como efectivamente sucedió. No obstante, al aprobarla las autoridades declararon explícitamente a toda la población que la abstinencia constituía la conducta social más deseable, y el consumo de alcohol la reprobable. Este mismo argumento también puede ser aplicado en el caso de otros conflictos, por ejemplo, cualesquiera de los que se plantean en torno a las distintas formas de desigualdad por razón de género, conflictos éstos con dimensiones económicas y no económicas".

Cuando se habla de esta función simbólica de las leyes penales también se alude al hecho de que una decisión político criminal puede simplemente querer crear la apariencia de que se toman decisiones (o se atienden demandas) a pesar del hecho de que dichas decisiones no pueden realmente solucionar el problema en cuestión (o no atienden a la verdadera naturaleza del problema). Endurecer las penas previstas para determinados delitos, por ejemplo, no reduce realmente su presencia en una sociedad, o se trata de una decisión política que no pretende ni se basa en combatir las causas, los antecedentes o incluso las consecuencias del problema delictivo en cuestión. En muchas ocasiones, este tipo de decisiones (que pueden suponer la modificación de leyes y penas) se adoptan con la finalidad de justificar que se da respuesta a demandas públicas (o publicadas, es decir, a determinados "climas de opinión"). Pero en muchas ocasiones, además, cumplen la función de reforzar o reafirmar determinadas opciones ideológicas o valores cuya presencia se considera lo suficientemente extendida como para que la decisión adoptada por el poder político contribuya a granjearle la simpatía o aceptación ciudadana (de ahí precisamente que se asocie el componente simbólico de las decisiones político-criminales con la influencia mutua que mantienen los medios de comunicación y el poder político). A legislar o tomar decisiones político-criminales con la finalidad de satisfacer determinados "estados de opinión" ciudadana (o lo que los medios de comunicación dicen que son estos) es a lo que se denomina "populismo punitivo". Esta

noción apunta por tanto a esa componente o función simbólica de las leyes penales o de las decisiones en torno a estas.

¿En qué sentido podría decirse que el tratamiento penal vigente sobre drogas, el prohibicionismo, tiene carácter simbólico o cumple una función simbólica? Esta es una de estas preguntas para las que no hay una única respuesta. De hecho, es una pregunta que permite al alumnado usar determinados conceptos (política simbólica o función simbólica de las leyes) para hablar de una determinada realidad (la prohibición que rige sobre o contra muchas de las conductas que se relacionan con las drogas).

Una argumentación muy clarificadora de la que se puede partir para construir una respuesta a esta pregunta está en lo trabajado en torno al caso de la Ley Seca (un ejemplo de prohibicionismo hacia una determinada droga, el alcohol). Preguntas como por qué se mantuvo la prohibición pese a que sus efectos contraproducentes se evidenciaron enseguida, nos ponen tras la pista de la función simbólica que cumplen las prohibiciones o las leyes penales.

6. APUNTES FINALES

No se quiere concluir este trabajo sin una mención, aunque deba ser breve, a la valoración que el alumnado hace de las actividades aquí expuestas. Estas valoraciones son recabadas al final del programa de actividades mediante un sencillo cuestionario en el que se les pide su opinión sobre las mismas invitándoles a que señalen qué les ha parecido positivo y qué aspectos mejorarían. Debe advertirse que las aquí mostradas no son las únicas actividades que se plantean. Otras se basan en lecturas (capítulos de libro, artículos científicos o reportajes periodísticos). Esto último es necesario tenerlo en cuenta para comprender algunas de las claves valorativas que se ofrecen a continuación y que proceden de la última vez en que se han implementado estos recursos. Ha sido durante el primer cuatrimestre del curso 2023-20204 en la asignatura sociología criminal, de primero de grado en criminología, en la Universidad de Sevilla.

La valoración de las actividades basadas en el visionado de películas y documentales es mayoritariamente positiva: *"Los documentales y las*

películas me han parecido muy interesantes y una forma muy buena para entender los temas". Aunque también han suscitado valoraciones menos favorables:

> "Las películas me han parecido menos interesantes porque no las asociaba con la realidad". "El [documental] de la Ley Seca se hace un poco tedioso al tratarse de un documental relativamente antiguo y extenso, aunque el contenido y las preguntas estén interesantes e intrigantes".

En particular, las actividades basadas en las dos películas (El pequeño salvaje y El Señor de las moscas) suscitan valoraciones favorables:

> "Me han parecido más entretenidas porque al ser una visualización se rompe la rutina y podemos aprender los conceptos de manera más visual"; "Analizar las películas y relacionarlas con los conceptos estudiados se me hace muy útil"; "Eran películas muy entretenidas (más de lo que me esperaba) y que me han ayudado mucho mejor a entender los conceptos relacionados con el tema correspondiente".

En concreto, sobre la actividad ligada a la película El Señor de las moscas se dice: "Me gustó y me llamó más la atención porque la actividad en sí se enfoca más en hacer preguntas sobre el comportamiento de los niños de la película". Y la actividad ligada a la película El pequeño salvaje fue destacada en algunos casos como la más interesante: "Porque nunca había visto esa película y no había aplicado nunca la perspectiva que hemos tenido que aplicar a la hora de haberla visto"; "Porque con la ayuda de la película, he podido ver con mis propios ojos el proceso de reinserción en una sociedad con la asimilación de las normas sociales y culturales". Por último, la actividad ligada al documental Narco Cultura suscita también valoraciones positivas: "El documental me ha parecido muy interesante y he aprendido mucho sobre esta subcultura"; "Nunca había tenido una percepción sobre ese tema como un modo de vida en las sociedades que viven en ese entorno"; "El documental y los demás recursos aportaron una mirada muchísimo más amplia sobre ese aspecto que, afortunadamente, servirá de mucho de cara al ámbito profesional".

En general, las actividades basadas en recursos audiovisuales se valoran más positivamente que las basadas en lecturas y se perciben como más amenas e interesantes. A tenor de valoraciones del alumnado como las aquí apuntadas puede considerarse que estos recursos y las actividades

basadas en ellos favorecen el aprendizaje de conceptos que, de otra forma, hubieran requerido materiales que provocan más "resistencias" en el alumnado como son las lecturas de material bibliográfico. En cualquier caso, cabe añadir, o más bien reconocer, que lo más difícil es lograr que todo el alumnado vea las películas o los documentales. No todos lo hacen y sin eso el aprendizaje se ve resentido. En el uso por parte de los/as docentes de películas y documentales para la enseñanza de conceptos sociológicos básicos en estudios de grado en criminología queda aún camino para ensayar y aprender.

7. REFERENCIAS

Acuña Velásquez, R. (2015) El pequeño salvaje - educabilidad del ser humano. https://vimeo.com/141216028.

Becerra Romero, A. T. (2018). Investigación documental sobre la narcocultura como objeto de estudio en México. Culturales, 6, 1–36. https://doi.org/10.22234/recu.20180601.e349

Bericat, E. (2016) Cultura y sociedad. En J. Iglesias, A. Trinidad y R. Mª Soriano (coords.) La sociedad desde la sociología. Una introducción a la sociología general. Tecnos; págs. 123-152.

Brasil-Campos Rodríguez, Vanessa. (2017). Un zumbido que retumba desde la Tierra. Una lectura de El señor de las moscas, de Peter Brook (1963). Revista Trama y Fondo. 42. 97-120.

Canal 22 Mirador Universitario UNAM (6 de agosto de 2021) Cultura al derecho: El Señor de las Moscas [En línea] https://www.youtube.com/watch?v=fwSop9oK-sY&ab_channel=MiradorUniversitarioUNAM.

Canal UNED (24 de diciembre de 2020) Civilización contra barbarie en El señor de las moscas de William Golding [En línea] https://canal.uned.es/video/5fe057a8b609237e2415a3e2.

Cardona, Jaume (26 de mayo de 2019) El Señor de las Moscas (Harry Hook, 1990): Los Grupos de supuesto básico vs. los Grupos de trabajo. En Cine y psicología [En línea] http://www.cineypsicologia.com/2019/05/el-senor-de-las-moscas-harry-hook-1990.html.

Correa Ortiz, D. (2022). La Narcocultura Como Objeto De Estudio. Escritos 30 (65):183-212. https://doi.org/10.18566/escr.v30n65.a02.

Cruz, F. (2001), “Cultura y sociedad”. En VV.AA. Sociología, claves para un acercamiento a la realidad. Pirámide; págs. 55-63.

Estruch, J. (2003) “La perspectiva sociológica” en S. Cardús (coord.) La mirada del sociólogo. UOC; págs. 15-42.

Fernández Mostaza, E. (2003) “La sociedad (I): el proceso de socialización. En S. Cardús (coord.) La mirada del sociólogo. UOC; págs. 45-70.

Fernández Villanueva, C. (1998) “Socialización”. En S. Giner, E. Lamo de Espinosa y C. Torres (eds.) Diccionario de Sociología. Alianza; pág. 695

García Amado, Juan Antonio (2015). Las reglas, la razón y la fuerza: a propósito de “El señor de las moscas”, de William Golding. Revista Jurídica de la Universidad de León, (1), 115–131. https://doi.org/10.18002/rjule.v0i1.1749

Golding, W. (2019). El señor de las moscas. Alianza Editorial.

Historiadores histéricos (5 de noviembre de 2009) El señor de las moscas, un posible análisis [En línea] https://historiadoreshistericos.wordpress.com/2009/11/05/2978/.

Martín Alegre, Sara (2019). La importancia de distinguir entre patriarcado y masculinidad. Dossiers feministes, n.º 25, pp. 7-25, https://raco.cat/index.php/DossiersFeministes/article/view/361514.

Martín-Cabello A. (2011). Sociología de la cultura. Una breve introducción. Universitas.

Martín-Cabello, A. (2019). “Cultura y estructura social”. En S. Perelló (ed.) Estructura social contemporánea. Tirant lo Blanch, págs. 205-219.

Martínez-Salanova, E. y Peralta Ferreyra, I. (s.f.) El pequeño salvaje. La privación de la socialización por abandono. https://educomunicacion.es/cineyeducacion/temaspequenosalvaje.htm

Moradan, Rogorn (29 junio 2019) El Señor de las Moscas: La naturaleza humana. En Zenda. Autores, libros y compañía [En línea] https://www.zendalibros.com/el-senor-de-las-moscas-la-naturaleza-humana/.

Núñez Mosteo, F. (2003)“La sociedad, el proceso de institucionalización”. En S. Cardús (coord.) La mirada del sociólogo. UOC; págs. 71-106.

Okrent, D. (2021) El último trago. La verdadera historia de la Ley Seca. Ático de los libros.

Padalino, Leah. (14 de diciembre de 2021) El Señor de las moscas, creando una sociedad. En La Mente es Maravillosa [En línea] https://lamenteesmaravillosa.com/el-senor-de-las-moscas-creando-una-sociedad/.

Rueda Gómez, Jessica Lorena (2019) La territorialización del miedo en El señor de las moscas (caso Piggy). En Andrés A. Castrillón (comp.) Memoria de las XV Jornadas de Reflexión Filosófica (pp. 138-145). Medellín: Universidad Católica Luis Amigó.

UDIMA (5 de abril de 2019) El Señor de las Moscas. En Aviones y Radios, Sociología y Distopía, episodio 3 [En línea] https://www.youtube.com/watch?v=b0Tqe7T6eYw&list=PLLpWv6CLhzHIHpUEMkO0-HsOQMvC1JIFi&index=4&t=53s

Valiente, Celia (1999) La importancia de la política simbólica: la prohibición del acoso sexual en el trabajo en España. En Cristina Sánchez,

LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN COMUNICACIÓN. ANÁLISIS EPISTEMOLÓGICO Y CURRICULAR

JUAN CARLOS AYALA PERDOMO
Universidad Autónoma del Estado de México

ANAID PÉREZ MONTEAGUDO
Universidad Autónoma del Estado de México

1. INTRODUCCIÓN

El ejercicio científico de la Comunicación como campo de conocimiento ha tenido múltiples posibilidades analíticas, mismas que se relacionan con diferentes enfoques, perspectivas o paradigmas que le han atravesado buscando sustento legítimo para su inclusión en la vida académica.

La identificación de este objeto de estudio: la significación, y el propósito científico de mayor envergadura social: el sentido, deben debatirse desde diferentes posiciones epistemológicas que impliquen una Pedagogía tanto como una Sociología de la Ciencia de la Comunicación.

Acometeremos algunas situaciones marco en las que estos problemas se manifiestan en la formación de investigadores en Comunicación, haciendo a la vez una crítica del lenguaje disciplinario que norma el perfil y desarrollo de la disciplina en los currículums universitarios, específicamente del que forma parte el área curricular "Comunicación".

A su vez, la investigación sobre educación superior destaca actualmente avances tecnológicos como la inmersión de las inteligencias artificiales y las fronteras que expande el acceso a internet. El cómo los centros escolares las abordan como innovación, calibra procedimientos y estándares de la evaluación institucional y los programas educativos.

En este contexto, el trabajo de agencias que evalúan la calidad de universidades y los planes de estudio que ofertan, facilita analizar, comparar y discutir dimensiones fundamentales del universo educativo

anteriores a las revoluciones tecnológicas: el diseño, implementación y evaluación de los currículums. Partiendo de la evaluación publicada por *"QS World University Rankings"*, cuyos listados influyen en la percepción de las organizaciones escolares respecto de los agentes dominantes en cada campo de conocimiento, proponemos una exploración del actual desarrollo curricular de los estudios de Licenciatura en Comunicación.

2. OBJETIVO

Analizar las representaciones del objeto de estudio "Comunicación" en los currículums, para reconocer sus métodos de abordaje metodológico y los fundamentos teóricos en la formación. Específicamente:

- Argumentar la existencia de uno o varios objetos de estudio específicos de la Comunicación, a partir de sus modos de enunciación y abordaje didáctico
- Identificar contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje para la formación educativa en el ámbito disciplinar de la Comunicación
- Discutir el significado de las representaciones en el plano educativo de la Comunicación y sus derivaciones en contenidos particulares para la enseñanza.

3. METODOLOGÍA

3.1. Argumentación inicial

La Comunicación, a poco de cumplirse un siglo de su emergencia como disciplina científica, reconociéndose su origen con la emergencia del paradigma funcionalista y la *mass communication research*, y aceptado como tal con sus primeras publicaciones científicas en los Estados Unidos de Norteamérica entre la Primera y la Segunda Guerra Mundial (Mattelart & Mattelart, 1997; Moragas-Spa, 1981), sigue teniendo en desarrollo la tarea de pensarse en sus basamentos conceptuales y metodológicos.

La Comunicación, o las Ciencias de la Comunicación tienen en suspenso la definición última de sus objetos de estudio, a diferencia de otros campos de conocimiento en las Ciencias Sociales, con una identidad conceptual muy fuerte y por ende una base epistemológica estable y canónica, como las denominadas "ciencias nomotéticas" (Wallerstein, 1996): el Derecho, la Economía, la Historia, que tienen fijos sus objetos de estudio y abocan sus desarrollos científicos en la convergencia o divergencia de la realidad a los conceptos que la definen. O los fenómenos que se derivan en innovaciones o ajustes para entender sus categorías fundacionales: la ley, la justicia, el valor, las etapas o estadios de lo esencialmente humano.

Esta cuestión, trasladada al escenario de lo curricular, implica que el alumno de un programa educativo de nivel superior debería tener entre sus primeras asignaciones la tarea de encontrarse con los fundamentos mismos de su disciplina, pero primero en términos básicos en un lenguaje que todavía no se permee por la exigencia de abstracción conceptual y de procesamiento metodológico que la mayoría de los planes de estudio en Comunicación acometen a las primeras de cambio. Hacemos conscientes el uso coloquial de esta última expresión para enfatizar que en un primer periodo de formación a nivel licenciatura, el conocimiento puede y debe ser más claro e inmediato, sin tener por ello que sacrificar el rigor en el tratamiento de conceptos, el pensamiento analítico ni la forma de proceder para reconocerlos en el entorno próximo.

No nos cabe duda de que los propósitos pedagógicos de los bachilleratos en la formalización de sus contenidos y el desarrollo de sus estrategias de enseñanza – aprendizaje se han adecuado a las demandas de exigencia intelectual, axiológica e instrumental de los estudios superiores. Pero debe tenerse presente que la formación en el nivel medio superior continúa siendo general, y que, por el peso de la historia e influencia de algunas parcelas científicas, son solo aquellas más ubicuas en la idea general de "ciencia" o "profesión" las que tienen un espacio propio en la retícula curricular de la preparatoria, con la misma denominación que sus licenciaturas: Química, Física, las cuatro dimensiones de la Matemática, la Antropología o la Literatura, por mencionar algunas. Otros temas, campos o particularidades de ciencias "mayores" se

convierten en objetivos, unidades de competencia o justificaciones en las planeaciones didácticas y los programas pedagógicos. Por ejemplo, la Mercadotecnia, las Redes Sociales, la Solución de Conflictos, las Artes y la Comunicación, citando algunos de los que ostentan con estas denominaciones sendos programas de Licenciatura y Posgrados.

Entonces, sin la garantía de que los estudios de nivel medio superior como referencia inmediata, o más atrás los de educación primaria y secundaria, hayan dedicado unidades programáticas a la conceptualización de la Comunicación, antes que a la ejecución en prácticas, queda la responsabilidad a las instituciones de educación superior que ofertan programas constituidos por el interés en el abordaje científico, la intervención profesional y la crítica social de los fenómenos comunicativos, de asegurarse de que el alumno se provea de sus bases conceptuales. O sea, procurar en términos pedagógicos tan claros y sensatos como sea posible, tener una respuesta consistente a la pregunta: ¿Qué es la Comunicación?

Regresando a la pregunta original, la Comunicación tiene centenares de definiciones provistas por teóricos de múltiples campos de conocimiento. El listado babélico[12], en caso de ser aprehensible, necesitaría controles epistemológicos para saber si el concepto de Comunicación proviene de una raíz disciplinaria "original" de la literatura erigida bajo los cánones de una Ciencia de la Comunicación, o en diálogo o conflicto multi, inter o transdisciplinario de esta con otras disciplinas científicas, o de estas entre sí a propósito de su inmersión en el tema como asignatura, curiosidad, contexto, escenario o agente de sus propias problematizaciones para la investigación de fenómenos que implican, cuestionan, se afectan o condicionan por lo comunicacional.

Siguiendo a Bourdieu (2008) en su teoría de los campos sociales y el sentido práctico, con este sentido común, o bajo lo que es elementalmente necesario incorporar de él a la conciencia, a las pautas de percepción, pensamiento y acción del habitus, de clase, cada individuo ha aprendido a comunicarse desde muy temprana edad, y ante la evidencia

[12] Al respecto destaca la discusión que recupera Katherine Miller desde las contribuciones de Carey y Craig en *Communication theories* (2007). Y para contemporizar, el trabajo de Sandra Massoni (2019).

de que, si seguimos vivos y coexistiendo bajo los arreglos, acuerdos, normas y contratos más o menos justos, equitativos, dignos y en general "humanos", esta comunicación ha sido cuando menos eficiente.

¿Por qué, no obstante, nos olvidamos de este sentido común, de apelar la experiencia vivida, constante y significativa que además de constituir a la comunicación, define a la Cultura, sino que de hecho la alejamos a propósito de la mentalidad de los estudiantes de Comunicación?

Este propósito puede que no sea consciente ni explícito en la programación pedagógica de las Licenciaturas en Comunicación, pero ocurre cuando en el diseño y ejecución de los planes de estudio obligamos a los estudiantes a conocer, explicar, deliberar, argumentar y concluir reflexivamente sobre los postulados de la teoría *X*, los principios epistemológicos de la corriente *Y*, la tradición metodológica de la escuela *Z*. Esto sin pasar por la construcción desde bases más experienciales de un concepto de Comunicación que, de entrada, le reconozca sus problemáticas de polisemia y contingencia.

Creemos que, si solicitamos al estudiantado una tarea en un nivel cognitivo primario como la descripción, antes que de uno secundario o terciario como la explicación o el análisis, no solo estaríamos colaborando en proveer de recursos para construir su propia visión de la Comunicación como conjunto articulado de elementos en una dinámica procesal, compleja y cambiante, sino haciendo un camino consistente para andar con mayor determinación hacia la resolución de cuestiones que lindan con la angustia existencial, y que sería justo y suficiente abordar más como puntos de llegada que de partida en la trayectoria escolar.

De esta manera, hemos formulado desde las clases de primer año universitario de carreras profesionales asociadas con la información o la comunicación, tanto cuestionamientos clásicos como la diferencia entre "comunicador" y "comunicólogo", hasta la legitimidad del discurso científico en nombre de una Ciencia de la Comunicación que ha justificado la actividad académica en decenas de líneas de investigación y aplicación de conocimiento bajo enunciados tan dispares como "Comunicación y Salud", "Comunicación Intercultural", "Comunicación Transmedia", admitiendo que al lado suceden campos "apropiados" en

o desde la Comunicación: “Periodismo”, “Diseño”, “Producción Audiovisual”, “Lengua y cultura”, “Política” y “Mercadotecnia”, por mencionar aquellos que, además, tienen alguna resonancia bajo esa denominación en el campo profesional fuera de la vida escolar.

Nada de lo cual sobra o limita el universo de referentes simbólicos que forjan la pertenencia a un conjunto de eventuales profesionales. Y en nombre del cual están dispuestos a aprender un lenguaje, construir una visión, emprender un proyecto y hasta incorporar patrones de actitud y sensibilidad que nutren la noción de orgullo gremial, ejemplificadas con ironía (al parecer aptitud de primer orden en la competencia superior de todo comunicólogo), humor y un fondo de crítica, vacío o saturación según el caso, en los múltiples memes, listas de cotejo de cualidades o afirmaciones del valor social de quien estudia Comunicación. Pero que, en su recurrencia, tornan autorreferencial el discurso académico sobre el objeto de estudio. Las competencias profesionales, los atributos de quien ingresa y egresa, y las formas en que el joven universitario habrá de evaluarse profesionalmente capaz en ¿el ejercicio, la práctica, la estrategia, la crítica de? La Comunicación.

En ello una didáctica apoyada en la homología, el estudio de casos y el uso dirigido de lo testimonial resultarán de utilidad para colocar el escalón hacia el trabajo analítico con la polisemia y la contingencia, pudiendo llevar estos conceptos a la comprensión de su hacerse práctica y discurso, de la comunicación lectura y la comunicación escritura, de las diferencias, distancias, pero también proximidades y reflejos entre quienes toman la palabra u otros recursos expresivos, y quienes la escuchan, la replican, la rechazan o la negocian. Al respecto, conviene mirar hacia la investigación sobre una pedagogía no *de,* sino *desde,* la Comunicación y sus medios. Un ámbito digno de revisar en este sentido es el de la comunicación educativa y su abordaje de las tecnologías de información y comunicación (Arancibia, Cabero & Marín, 2020; Jurado, Avello & Bravo, 2020).

En este procedimiento, anterior a la constricción finita de los modelos y a la expansión infinita de las reflexiones epistemológicas, pasando por el conjunto concentrado y cartográfico de las teorías, el acercamiento a los procesos comunicativos desde una terminología operativa

es pertinente. Una impronta crítica que apunta recelosa hacia los entresijos ideológicos de paradigmas como el funcionalismo, o de enfoques teóricos como la comunicación organizacional, ha estado negando el uso de términos básicos relacionados con procesos comunicativos en su base lingüística "común", y por ello inmediata y eficiente, para concentrarse en la denuncia del "reduccionismo" conceptual de la Comunicación sin pasar por la revisión del significado en la dimensión factual de la experiencia que, de cualquier manera, habrá de configurar los objetos de estudio, como lo hace notar José Luis Piñuel desde la conformación de las primeras academias de comunicación en países hispanohablantes (Piñuel, 2006).

De modo que, en una operación que los pone primero bajo lupa antes que ponderar su sentido en la experiencia singular, se neutralizan las denominaciones de, por ejemplo: emisor, mensaje y receptor, una tríada que tantos académicos declaran "superada" sin mediar argumento para explicar qué se ha superado, respecto a cuáles objetos o procesos, en cuáles contextos o escenarios, y cuáles alternativas resultan como un nuevo, ideal y atingente referente. Otros son: intencionalidad, efectos, medios (que lo son de transmisión técnica de información, no de comunicación), ruido, canales, retroalimentación, eficiencia, influencia y gratificaciones (Balnaves et al, 2009; Duffy & Turow, 2009).

Por supuesto, existen teorías e investigaciones que ponen a prueba estos conceptos para refutar el sentido original, o la definición que académicos de otras épocas pudieron haberle atribuido en un contexto y bajo un cuerpo hipotético correspondiente a fenómenos comunicativos de diferente naturaleza o magnitud que los actuales (Elizalde en Fernández-Pedemonte, 2014). Pero el punto es que, desde el lenguaje común, estos términos siguen teniendo una capacidad enunciativa y descriptiva que bien pueden ayudar a que los estudiantes logren una primera aprehensión de la realidad que perciben. Y, a partir de la cual, se estructure el andamiaje analítico de modelaje teórico para el ejercicio de abstracción que requiere de una progresión en el pensamiento racional, para hacer frente a los múltiples significados de la Comunicación y, a la contingencia que se implica en la operación mental que explica el tránsito de "estar" en la realidad a estudiar la "representación" de la realidad.

4. RESULTADOS

4.1. Crítica disciplinaria

Para efectos de congruencia y claridad expositiva de esta crítica, cabe señalar fronteras no explícitas en el plan de estudios que compartimentan los contenidos que suelen referirse como sustantivos, en los órdenes teórico y metodológico bajo la denominación disciplinaria de *Comunicación*. En este sentido, se encuentra una distribución en tres rubros de acuerdo con los contenidos y objetivos de sus asignaturas o unidades de aprendizaje, siguiendo la trama curricular característica de los planes de estudio en Comunicación de esta Universidad y de otras instituciones de educación superior en México y América Latina desde inicios del siglo XXI, a las que se denominan en esta crítica:

1. Sustantivas teórico - paradigmáticas
2. Sustantivas disciplinarias
3. Integrales disciplinarias
4. Integral profesionalizante

Esta denominación se postula considerando:

a. La naturaleza de los objetos de estudio (en sus dimensiones cognitiva, metodológica o axiológica).

b. El nivel de complejidad que guardan en relación con los propósitos generales del currículum de licenciatura y, los requerimientos de conocimientos, habilidades y destrezas que separan los procesos generales de aprehensión cognitiva e instrumental, de los del desarrollo y producción desde el conocimiento particular (distinguiendo entre sustantivas e integrales).

c. La cualidad del logro educativo en la secuencia curricular y el énfasis en las dimensiones del conocimiento, para lo que se reconoce una subclasificación en:

– Paradigmáticos: apoyados en el aprendizaje del lenguaje teórico y la asimilación epistemológica de una carrera que, como indican sus objetivos generales, se orienta a la formación más académica que profesional;

- Disciplinarios: sostenidos en aspectos específicos de la formación o el abordaje teórico o práctico en parcelas especializadas del conocimiento y su ejercicio;
- Profesionalizante: dirigidos a la proyección y realización en los entornos laboral y profesional "reales", fuera del aula, de las capacidades y competencias adquiridas en la etapa terminal de la licenciatura.

5. DISCUSIÓN

5.1. La formación sustantiva - paradigmática

Desde su origen como campo de conocimiento plenamente reconocido en el ámbito de las Ciencias Sociales, impulsado por el establecimiento y difusión de las primeras publicaciones académicas de los fundadores del funcionalismo norteamericano en los años meridianos del siglo XX, especialmente con la obra de Paul Lazasrfeld, Harold Lasswell, Kurt Lewin, Carl Hovland y Wilbur Schramm, el estudio de la Comunicación se ha organizado y reconocido por los paradigmas, definidos por Kuhn y otros como principios de explicación históricamente identificables, perdurables, pero con la flexibilidad para contener y articular distintas teorías que sean gestadas y desarrolladas desde los fundamentos básicos hasta sus reinterpretaciones y reelaboraciones. Incluso si con ello trascienden no solo el bastión paradigmático, sino la amplitud y resiliencia de las mallas de la inter y transdisciplinariedad.

De este modo, el consenso aceptado y reproducido en las universidades latinoamericanas y mexicanas que han sido referentes en el desarrollo curricular propuesto por los departamentos, unidades o coordinaciones de docencia en materia de Comunicación, reconoce en general de tres a cuatro paradigmas fundacionales: el funcionalismo, la teoría crítica, el estructuralismo y los estudios culturales. En las obras de referencia más consultadas y empleadas en Iberoamérica para los cursos de "Teorías" o "Estudios" en o de la Comunicación (Paoli, Toussaint, Lozano, Fernández Collado, Moragas, Piñuel) estos paradigmas típicamente organizan sus índices y contenidos. Autores como Carey, citado por Miller, o los Mattelart, postulan "tradiciones" o teorías que son consistentes

con la definición de estos paradigmas, aunque respectivamente las amplían de acuerdo con las aportaciones de otros campos de conocimiento (Craig), de las diferencias y conflictos geopolíticos e ideológicos (Mattelart), o de lecturas renovadas en relación con el estado de la cuestión de campos científicos afines, como hacen Figueroa o Galguera en diálogo con la Antropología, la Sociología, la Psicología, la Lingüística o los Estudios Literarios.

Las diferentes denominaciones y sus postulados de base son los que varían de región en región y de acuerdo con la época, reflejándose en este proceso de discusión epistemológica permanente no solo la ideología de cada obra y sus autores, sino el sentido que resuena de los campos disciplinares que le son próximos al currículum en función del contexto institucional y la disposición de los programas educativos.

En este sentido, la crítica es hacia la recurrencia a los paradigmas clásicos sin una correspondiente actualización temática que se manifieste en los contenidos, como también en los objetivos de aprendizaje y los recursos didácticos con los que desde la docencia deberían actualizarse no las teorías en sí mismas, que fijan su condición de "clásicas" en la preservación de su capacidad explicativa, sino en la teleología, en la intencionalidad que justifica su evocación décadas después de su publicación y protagonismo en la agenda académica.

Para ello, vale preguntarse: ¿cuáles son los propósitos formativos de estos paradigmas y las teorías que de ellos se desprenden frente a la realidad presente, al análisis y comprensión que con sus bases pueda hacerse de los diversos ecosistemas comunicativos?

¿Para qué deben aprenderse postulados como los del funcionalismo norteamericano, la teoría crítica europea y los estudios culturales europeos y latinoamericanos tal como fueron enunciados y puestos científicamente a prueba en momentos ya tan lejanos de la Historia, y cuando incluso se ha reconfigurado la geopolítica, los sistemas sociales y los regímenes políticos, y se han desplazado la racionalidad científica, las formas y significados de la comunicación y, sobre todo, los medios, sistemas y procesos de comunicación a los que se aludían y se

transformaron en realidades virtuales, inteligencias artificiales, consumos experienciales y narrativas hiper y transmedia?

Pasos más concretos deben darse en función del reconocimiento epistemológico de la utilidad y valoración social de estos conocimientos en la experiencia laboral y la práctica profesional. Los objetivos del área docente y sus respectivas unidades de aprendizaje procuran una formación sólida en la intencionalidad teórica, la capacidad de pensamiento crítico e ilusión (en su doble sentido de noble ambición y de figuración abstracta) de que se analizarán las representaciones de realidad.

Caso aparte son los contenidos relacionados con el análisis del discurso y la formación en escrituras y narrativas. Continuando hacia las teorías y modelos contemporáneos que se proyectan en el análisis y explicación de cuestiones tan vigentes y pertinentes como los universos simbólicos del discurso político, las campañas electorales, el consumo y la mercadotecnia y, por supuesto, los discursos, trabajos sígnicos y nuevas literalidades en los contornos de la virtualidad y el pensamiento artificial.

Sin embargo, lo dicho para las materias de contenidos paradigmáticos y el conjunto de teorías desde y sobre el lenguaje y los sistemas de símbolos, no trascenderá la declaración axiológica del deber ser si no se tiene un panorama de diagnóstico curricular que suministre datos, experiencias y testimonios sobre la recordación, relevancia y significancia de la teoría y sus recorridos históricos, de la capacidad que se forme el alumnado para la discusión sobre su pertinencia, validez y alcance explicativo en los temas de investigación presentes, y en los aspectos de realidad que se intervengan con fundamentos conceptuales. Esto es, proyectar un deber hacer que salga de los marcos teóricos para convertirse en fundamento para la acción social.

5.2. La formación sustantiva - disciplinaria

Este tipo de contenidos se finca en una de las más necesarias y, cabe decir para estos tiempos, urgente capacidad que deberían aprender los estudiantes desde sus principios más básicos, hasta el dominio de sus rasgos conceptuales y metodológicos más recientes y acabados: la de la escritura, que a su vez subyace en el dominio cognitivo de la lectura

comprensiva, racional, analítica y valorativa. Por ello, es que se propone bajo el rubro de "disciplinaria", en tanto principio fundamental del conocimiento y el ejercicio práctico de este en las múltiples dimensiones de la Comunicación como campo de conocimiento y, como eje para encauzar los estudios universitarios en algunas de las áreas de aplicación históricamente más reconocibles de la licenciatura, o vinculadas profesionalmente con la misma: el periodismo, la comunicación organizacional y en general el oficio -vale decir "profesionalizado"- de la escritura para cualquier propósito, incluidas por ejemplo la literatura, la divulgación cultural y científica y, desde luego, la académica.

El escenario común no se deja medir fácilmente por promedios. En las aulas tenemos estudiantes que leen apenas una página en silencio en tres o más minutos y desconocen las más elementales reglas de sintaxis, gramática y ortografía, como también tenemos lectores apasionadas de géneros específicos, con escrituras impecables en forma, contenido, estructura y lógica. Incluso, quienes despliegan esas capacidades en un segundo o hasta tercer idioma (regularmente el inglés, y algunos aprendices espontáneos de alemán, japonés, italiano entre otros).

Ante este panorama, la crítica no se dirige al grupo de unidades de aprendizaje ya existentes referidas en esta categoría, cuyos objetivos y contenidos reflejan la amplia capacidad y trayectoria de sus autores en el ámbito profesional, legitimando con ello la atribución de sustantivas para la licenciatura y de la importancia del área docente como piedra angular del núcleo de formación. Lo que se demanda de este conjunto es que pueden ser más explícitos sus fundamentos, y recuperar la organización de conocimientos y temas que son característicos del propio lenguaje de los sub-ámbitos de la disciplina. Por ejemplo, en el periodismo, continúan siendo fundamentales los reconocimientos a los géneros que han clasificado las tareas en las salas de redacción en tanto "géneros informativos" y "géneros de opinión", siendo transversal en ambos la característica de la "narratividad".

Y, respecto de la comunicación organizacional, el amplio espectro profesional continúa identificado, no obstante, en los ámbitos de la comunicación "empresarial" y de esta derivada la comunicación "comercial" o "de negocios", distinta en sus necesidades formativas de la

comunicación "institucional" e incluso de esta, en relación con las especificidades de método, procedimiento, ser, hacer y hasta parecer de la comunicación "gubernamental" o "política".

Esta observación crítica no debiera trasladarse a la intención de fragmentar la unidad y coherencia del conocimiento que se engloba en los temarios de sus respectivas unidades de aprendizaje, llamando a la creación de nuevas materias con el riesgo de la hiper especialización o, la saturación de opciones que llegaran a desarticular curricularmente el plan de estudios.

5.3. La formación integral - disciplinaria

El lugar común más frecuente en la representación del discurso e imaginario de los programas académicos en Comunicación es el que remite a una supuesta tensión entre la dimensión teórica y la dimensión práctica de la formación. Se ha llegado a caracterizar (y entre los círculos de "iniciados" en el campo, a caricaturizar) a quienes estudian Comunicación o Ciencias de la Comunicación en una dicotomía cerrada, bajo el orden de *comunicólogos* para quienes cursan el programa académico con énfasis o mayor interés en los componentes teóricos, más asociados con la categoría de la formación paradigmática arriba mencionada, y se desenvuelven profesionalmente en tareas académicas, de gestión o estratégicas. Y *comunicadores* para quienes dedican más atención al aprendizaje procedimental o pragmático enfocado principalmente en la producción de productos comunicativos, y trabajan para empresas de medios de comunicación, se auto emplean en oficios singulares de esta rama como la fotografía o la producción de audio, audiovisual o de hipermedia.

No siendo la intención en el presente documento resolver si de hecho el debate ha de reconocerse como asunto de legítima discusión académica o, pertinente para tener una influencia en la estructuración y gestión de los programas educativos referidos a la Comunicación como “campo y objeto de estudio”, es suficiente señalar que es innegable la asociación que se hace en los círculos extraescolares. Lo anterior sobre todo de empleadores reales o potenciales, del imaginario profesional de las y los egresados con la capacidad de producir comunicativamente.

Mejor aún, podría ser más inmediatamente requerida la habilidad para producir mensajes o campañas, o la destreza para usar tecnologías de información y medios para transmitirla, que la capacidad epistemológica y teórica que se supone aporta el componente explícitamente teórico de la licenciatura.

Bajo este reconocimiento, el primer argumento crítico remite a una idea ampliamente discutida en los canales epistemológicos de la Comunicación, reconocida por un lado como ciencia y, por lo tanto, como campo en el que se desarrollan y ponen a prueba teorías y metodologías que le son propias y, por otro, como ámbito para la acción profesional que justifica el espacio que se le asigna en instituciones de educación superior dada la supuesta demanda que los servicios ofrecidos con rigor y fundamentos por sus egresados y egresadas.

Esta idea es la de si existe una o varias soluciones para dejar atrás la disociación entre espectros disciplinares (los de la "teoría" y la "práctica"), que pueden ser tan diferentes en su docencia, incluyendo sus prácticas escolares, actividades de enseñanza y aprendizaje, y procedimientos de evaluación. Formulada como pregunta se diría ¿cuál es la conexión entre los contenidos paradigmáticos, centrados en la apropiación de ideas escritas por otras personas en otros tiempos y lugares, con los procedimientos y productos, enfocados en las destrezas y habilidades para emplear capacidades no solo intelectuales sino físicas y mediadas técnicamente?

Una propuesta al respecto puede ser la procuración en documentos de programación, como las guías pedagógicas o de evaluación de aprendizajes, de vínculos significativos entre la necesidad de valorar desde el pensamiento que aporta la dimensión sustantiva - paradigmática, la capacidad de explicación y comprensión de las realidades que se aprehenden en los productos comunicativos, por una parte. Y, por otra, que en la enseñanza de las competencias procedimentales se promueva, también en los programas y guías para docentes y estudiantado, la transversalidad de componentes conceptuales indispensables para el abordaje cognitivo - racional de los productos mediáticos y los textos y discursos que se configuran desde la imagen visual y auditiva, así como los textos que se tornan en insumo digital para la lectura en la

virtualidad y los múltiples soportes de la expresión humana en la concreción material.

Dicho de otra manera, se propone que se piensen las narrativas y que tornen en expresión elocuente las ideas bajo los fundamentos metódicos, conceptuales y axiológicos del diseño, de la teoría, captación y producción de imágenes foto y videográficas, auditivas y textuales.

Otra crítica en este conjunto se dirige a la necesidad de hacer más clara y precisa la distinción entre las tareas de producción, respecto de las que implica la gestión, la administración y asuntos específicos como las tramas legales de los derechos de autor, el apego a normas legales y la consideración de la censura o el cuidado en temas sensibles, especialmente en las formativas tanto en la producción de audio como de audiovisual.

5.4. La formación integral - profesionalizante

Este conjunto de contenidos es el más congruente respecto de lo planteado en la crítica desde las bases pedagógicas, en cuanto a la indispensable correspondencia entre la formación escolar, enunciada en términos de epistemes, paradigmas, teorías, metodologías, métodos, técnicas y procedimientos y, la realidad de la profesionalización necesaria para que los resultados del aprendizaje escolar se expresen en términos de acciones, proyectos, gestiones, intervención, asesoría o dirección, entre otras ventanas de la vida laboral y el ejercicio de la profesión.

De un lado, las unidades de aprendizaje abocadas a "proyectos" contienen a los campos que, como se dice arriba, han sido más emblemáticos en la profesión de la licenciatura en Comunicación, como el periodismo, el mundo editorial y la esfera de la hipermedia, además de la muy necesaria apertura al ciclo de aprendizajes en niveles entre intermedio y experto que exige la escritura con propósitos académicos, que idealmente proyectaría la cima de las competencias de lectoescritura puestas al servicio del nivel cognitivo de evaluación de acuerdo con la taxonomía de niveles cognitivos de Bloom.

La primera crítica en esta dimensión se dirige al lenguaje empleado en la formulación de objetivos y contenidos de las unidades de aprendizaje. Se plantea el abordaje de problemas y la consecuente búsqueda de

soluciones, pero no se apunta hacia ámbitos reconocibles de la actividad profesional desde la actividad laboral o los problemas o intereses que prevalezcan en los últimos años (podría considerarse como referencia el plazo de un lustro, siguiendo la lógica de las narrativas de compendio o "milestones") para la academia, la investigación científica o social, o la admisión de los temas protagónicos en las publicaciones, medios y relatos de la comunidad universitaria o recuperados o exaltados por ella.

Otra crítica, que se dirige al trabajo curricular que parte, o debiera partir de la irregular actividad de las academias, es que no se plantean conocimientos vinculados con la empleabilidad. Por ejemplo, no siempre se mencionan escenarios de posible intervención profesional, tareas específicas que podrían asignarse tanto en las actividades académicas profesionales como en las materias orientadas a la formulación de proyectos. No se considera la colaboración con empleadores reales o potenciales, ni se aluden a las formas de trabajar y evaluar el trabajo que tienen las instituciones, dependencias o empresas a las que sirven egresadas y egresados del programa educativo, en parte porque no es sistemático el esfuerzo que se hace con el seguimiento de egresados y la vinculación con empleadores.

Al respecto, consideramos que no se compromete la integridad académica colaborando con agentes externos a la Universidad. Al contrario: las instituciones pueden fortalecerse reconociendo sus alcances y limitaciones, oportunidades y amenazas y, promoviendo el diálogo entre sus agentes internos, sus comunidades docentes y estudiantiles, sus autoridades y gestores y gestoras en la medida en que sea más abierta a la mirada crítica, la evaluación externa y a la acción reflexiva en estricto apego a su autonomía y su tradición de pensamiento libre, crítico y justo.

Pero esto requiere de los medios, la constancia y la voluntad para que el plan de estudios y sus programas correspondan mejor con la sociedad a la que se deben; identificando, estudiando y atendiendo sus problemas apremiantes y aportando soluciones urgentes y emergentes. En el caso de la Comunicación, en su formación disciplinaria e integral, paradigmática, sustantiva y profesional, es prioritario empezar escuchándonos por medios formales de diálogo, deliberación y resolución y después,

escucharnos escuchando. Tal es el principio fundamental de la investigación social en la que se inscribe la Comunicación como ciencia: dar la voz al otro(a) y tratarla como la verdad.

6. CONCLUSIONES

La formulación básica de conceptos de Comunicación, desde los significantes propios de cada estudiante para luego estar apoyada en la lectura y en análisis de textos académicos, la cual se presenta como antologías o síntesis, exponen la terminología vinculada a una historia mínima de tales teorías en sus contextos de origen y desarrollo (Mattelart & Mattelart, 2007; Paoli, 2001). Su momento no debe ocurrir a la semana de haberse instalado el estudiante por primera vez en el aula, pero tampoco diferirse más allá de los primeros periodos, ni condicionarse a ir paralela a las lecciones paradigmáticas.

Es decir, no hay razón para apurar la enseñanza de los paradigmas funcionalista o crítico, aunque de ambos se pueden recuperar fundamentos para encuadrar las raíces de lo que alguna vez configuró el campo científico de la Comunicación y entender esa trayectoria histórica e ideológica hasta sus rasgos presentes en obras. En las propuestas de abordaje científico, los marcos del ejercicio profesional o las ideas que han dado paso a nuevas ramas de la disciplina tanto en el plano académico como en el laboral.

La investigación de Comunicación, a esta complejidad epistémica se agrega el factor de que el modelaje de la comunicación es en sí mismo, un ejercicio que supone la información de elementos que dispuestos de una manera, siguiendo una secuencia, observando determinadas condiciones y representado en ciertos contextos, implican un significado; dicen algo sobre algo que se dice (literalmente o desde diversos lenguajes).

Otra manera de exponer esta idea es que la investigación en Comunicación tiene que buscar en la realidad uno de los procesos más "reales" que vivimos en propio cuerpo y conciencia todos los días y, enseguida, hacer abstracción de un concepto (*comunicación)* con el que abstraemos a todos los demás conceptos.

Además de la amplia gama de definiciones, teorías, modelos y paradigmas que el campo de la Comunicación ofrece a sus noveles investigadores en los currículums universitarios, pero que no siempre llegan a ser la base de los marcos teóricos en la elaboración de tesis o tesinas, o que son consultadas al término de la Licenciatura, pero no durante las materias teóricas obligatorias, se encuentra un fenómeno usual que denominaremos como de "tensión extrema" en la lectura y aprehensión de la teoría. Nos referíamos a que, para efectos didácticos durante las clases, o en el acomodo ad hoc de los autores de referencia en los marcos teóricos o los cuerpos hipotéticos, los modelos teóricos o se reducen a expresiones mínimas, o se complejizan más allá de las capacidades de observación o abordaje para una investigación de autoría individual a la exigencia de la licenciatura.

8. REFERENCIAS

Alonso-García, S., et al (2021). Metodologías activas para la enseñanza universitaria (Vol. 31). España: Grao.

Arancibia, M. L., Cabero, J., & Marín, V. (2020). Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior. Formación universitaria, 13(3), 89-100.

Arcila-Calderón, C., Piñuel-Raigada, J. L., & Calderín-Cruz, M. (2013). La e-investigación de la Comunicación: actitudes, herramientas y prácticas en investigadores iberoamericanos. Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, 20(40), 111-118.

Ariño-Bizarro A. y López-Cortés N. (2021). Reflexiones metodológicas en torno a la Semántica: el caso de la ambigüedad y la sinonimia. Didáctica. Lengua y Literatura, 33, 83-94. https://doi.org/10.5209/dida.77659

Ascencio, C. L., & Mariño, M. V. (2010). La enseñanza universitaria de las Teorías de la Comunicación en Europa y América Latina. Revista Latina de comunicación social, (65), 255-265.

Balnaves, M; Donald, S. & Shoesmith, B. (2009). Media theories and approaches. New York: Palgrave – McMillan.

Bialakowsky, A. (2019). Sentido, definición de lo social y representaciones: una reinterpretación de las propuestas de Giddens, Bourdieu, Habermas y Luhmann. Revista De Investigación Del Departamento De Humanidades Y Ciencias Sociales, 8(16), 213-253. https://rihumso.unlam.edu.ar/index.php/humanidades/article/view/180

Bloom, B. (1956). Taxonomy of educational objectives. USA: Michigan University Press.

Bourdieu, P. (2008). El sentido práctico. Buenos Aires: Siglo XXI.

Craig, R. T., & Muller, H. L. (Eds.). (2007). Theorizing communication: Readings across traditions. USA: Sage.

De Fleur, M. L. (2001). Teorías de la comunicación de masas. España: Paidós.

De Moragas, M. (1981). Teorías de la comunicación. Investigaciones sobre medios en América y Europa. Barcelona: G Gili.

Díaz-Barriga, F. et al (2011). Metodología de diseño curricular para educación superior. México: Trillas.

Duffy, B.E. & Turow, J. (2009). Key readings in media today. Mass communication in contexts. New York: Routledge.

Espinar, E. et al (2006). Introducción a la sociología de la comunicación. Granada: Universidad de Alicante.

Fernández C. & Galguera, L. (2009). Teorías de la comunicación. México: McGraw-Hill.

Fernández-Pedemonte, D. (2014). Comunicación aplicada. Teoría y método. Salamanca: Comunicación Social.

Ferndandes-Campilongo, C., Fucci-Amato, L. & Loschiavo-Leme de Barros, M.A. (2021). Luhmann and socio-legal research. USA: Routledge.

Figueroa, R. (2013). Introducción a las teorías de la comunicación. Naucalpan: Pearson.

Fiske, J. (2010). Introduction to communication studies. USA: Routledge.

Fuentes Navarro, R. (2021). La investigación post-disciplinaria como alternativa en comunicación. Revista De La Asociación Española De Investigación De La Comunicación, 8(15), 2-23. https://doi.org/10.24137/8.15.1

Fuentes, R. (2005). Comunicación: campo y objeto de estudio. México: ITESO.

Gomboso, M. (2019). Esencialismo y contingencia discursiva en la constitución del sujeto. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Habermas, J. (1962). Historia y crítica de la opinión pública. Barcelona: G Gili.

Heredia, Y. & Sánchez, A.L. (2020). Teorías del aprendizaje en el contexto educativo. México: ITESM – Editorial Digital.

Jurado, M., Avello, R. & Bravo, G.(2020). Caracterización de la comunicación interpersonal en el proceso enseñanza-aprendizaje. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 22, e09, 1-11. https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e09.2284

Kuhn, T. (2004): La estructura de las revoluciones científicas. México: Fondo de Cultura Económica.

Lara, D. C. P., & Gómez, V. J. G. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. Sociedad & Tecnología, 3(2), 2-10.

Lasswell, H. (1998). The structure and function of communication in society. The communication of ideas Lyman Bryson (ed). New York: The institute for religious and social studies. https://pracownik.kul.pl/files/37108/public/Lasswell.pdf

Lotman, Y. (2018). La semiosfera. [Traducción (inédita): Desiderio Blanco]. Lima: Universidad de Lima.

Lozano, J.C. (2007). Teoría e investigación de la comunicación de masas. México: Pearson educación.

Luhmann, N. (1984). Soziale Systeme : Grundrib einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Martín-Barbero, J. (1998). De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía. Colombia: Convenio Andrés Bello.

Massoni, S. (2019). Teoría de la Comunicación Estratégica Enactiva e Investigación Enactiva en Comunicación: aportes desde Latinoamérica a la democratización de la vida cotidiana: Eje: Abordajes críticos de la Escuela Latinoamericana: contribuciones y avances teórico-metodológicos. Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación, (141), 237-256.

Mattelart, A. & Mattelart, M. (1992). Historia de las teorías de la comunicación. Barcelona: Paidós.

McQuail, D. & Deuze, M. (2020). McQuail's Media and Mass Communication Theory. USA: Sage

Merton, R. (2003): Sobre las teorías sociológicas de alcance intermedio. La sociología estadounidense. Ensayos y textos (Laura Páez, ed.). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Miller, K. (2005). Communication theories. Perspectives, processes and contexts. New York: McGraw-Hill.

Moragas-Spa, M. D. (2011). Interpretar la comunicación: Estudios sobre medios en América y Europa. España: Gedisa.

Paoli, J.A. (1998). Comunicación e información. México: Trillas.

Perilla Granados, J. S. A., et al (2020). Diseño curricular y transformación de contextos educativos desde experiencias concretas. Colombia: Universidad Sergio Arboleda.

Piñuel, J.L. (2006). Ensayo general sobre la comunicación. Barcelona: Paidós.

Rodrigo, M. (1995). Los modelos de la comunicación. Madrid: Tecnos.

Romeo, F. B. (2013). Introducción a las teorías de la comunicación. México: Pearson educación.

Saussure, F. (1987). Curso de Lingüística General. México: Akal.

Shannon, C. & Weaver, W. (1998). The mathematical theory of communication. Chicago: University of Illinois Press.

Toussaint, F. (1994). Crítica de la información de masas. México: Trillas.

Universidad Autónoma del Estado de México (2018). Proyecto curricular de la Licenciatura en Comunicación. Toluca: UAEM.

Vassallo-de Lopes, I. (2012). Comunicación. Campo y objeto de estudio. Guadalajara: ITESO.

Wallerstein, I. (1996). Abrir las ciencias sociales. México: Siglo XXI Editores.

Yalán-Dongo, E. Semiótica del consumo. Una aproximación a la publicidad desde sus signos. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

CAPÍTULO 22

DESARROLLO PROFESIONAL INICIAL, HABILIDADES, VALORES, ÉTICA Y ACTITUDES PROFESIONALES EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS

GRACIELA ENRIQUEZ GUADARRAMA
Facultad de Contaduría y Administración
Universidad Nacional Autónoma de México

JESÚS H. DE LOS SANTOS PERALTA
Facultad de Contaduría y Administración
Universidad Nacional Autónoma de México

JOSÉ SALVADOR DAVID CRUZ RAMÍREZ
Facultad de Contaduría y Administración
Universidad Nacional Autónoma de México

1. INTRODUCCIÓN

Los Pronunciamientos Internacionales de Formación PIF (IES por sus siglas en inglés) especifican las áreas de competencia y los resultados del aprendizaje que describen las habilidades profesionales que se requieren de los aspirantes a profesionales de la Contaduría al final del Desarrollo Profesional Inicial (DPI), publicados por el IFAC.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de los universitarios en la actualidad, es una prioridad el desarrollo de las habilidades blandas o directivas independientemente de la formación de conocimientos profesionales, es una demanda constante en las organizaciones públicas y privadas para el logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU 8 Trabajo decente y desarrollo económico cuya finalidad es "promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos" (ONU 2015)

1.1. SOBRE LA UNAM Y LA FCA

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ha sido una pieza fundamental en historia de México en el siglo pasado, ha sido partícipe desde sus aulas y salones de la formación de las mentes más brillantes del país, incluyendo entre sus filas a personajes decisivos en distintas áreas del conocimiento incluyendo los premios Nobel.

La Facultad de Contaduría y Administración (FCA), a casi un siglo desde su formación en aquel lejano 1929, es una Institución que, concebida en sus inicios como la Escuela Superior de Comercio y Administración, se constituyó como una institución con vocación de servicio y responsabilidad social. Desde sus inicios, la FCA ha sido testigo de los cambios y desafíos que ha enfrentado el país y el mundo en el siglo veinte, adaptándose a los cambios y recibiendo con los brazos abiertos todos los nuevos conocimientos que se fueron fraguando.

No ajenos a la demanda de la sociedad, posteriormente se creó en el año 1957 la carrera de Administración y en 1985 la carrera de Informática. El nuevo siglo también conllevó a cambios en la forma en que los servicios y los productos fueron ofertados gracias a la globalización, estos cambios conllevaron a nuevas necesidades en cuanto a las características de los egresados, mismos que concluyeron con la creación de la carrera de Negocios Internacionales en el año 2017.

La FCA siempre ha buscado ser una institución de excelencia académica, con un claro objetivo, la formación de profesionales éticos, críticos, competentes en las licenciaturas de Administración, Contaduría, Informática y Negocios Internacionales.

Esta orgullosa Facultad ha tenido el honor y responsabilidad de tomar sobre sus hombros a las distintas generaciones de licenciados que se han destacado tanto en el ámbito público como el privado, tanto a nivel nacional como internacional, mismos que han dejado una huella imborrable en la historia de esta gran nación.

Su comunidad, conformada en 2022 por académicos (1,643 docentes), y estudiantes de nivel licenciatura (15,982) y en su división de posgrado (3,405) es solidaria, plural, diversa, incluyente, sensible a los problemas

actuales, que aquejan al país y al mundo. Dicha comunidad ha ido creciendo con el transcurso de los años y por tanto ha significado un reto mayor en cuanto a la creación de una mayor matrícula y la demanda de mayores instalaciones.

1.2. LA FCA Y LOS NUEVOS RETOS EDUCATIVOS

La educación se enfrenta a grandes retos en la actualidad, en la formación de los estudiantes universitarios en la etapa del DPI las competencias profesionales deben ser complementadas con habilidades profesionales, con este compromiso la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Nacional Autónoma de México (FCA), está en la transición al plan de estudios 2023 en las Licenciaturas de Administración, Contaduría e Informática en el 3º. y 5º. semestre existe una oferta académica de diez asignaturas optativas del perfil de desarrollo humano: 1) Autoconocimiento y crecimiento personal, 2) Comunicación Interpersonal; enfocadas al desarrollo 3) De Habilidades psicosociales,4) Habilidades para el pensamiento, 5) Habilidades para presentaciones ejecutivas, 6) Del Liderazgo, 7) Habilidades para el desarrollo profesional, 8) Habilidades personales para potenciar el plan de vida y carrera, 9) Inteligencia emocional, 10)Trabajo colaborativo, con un orientación didáctico constructivista (FCA UNAM, 2023).

El plan curricular 2012 actualizado a 2016 comprende 52 asignaturas los ejes de formación son: conocimientos fundamentales y profesionalizantes, así como materias optativas denominadas áreas de desarrollo temprano, a diferencia del plan 2023 que consta de 54 asignaturas la diferencia corresponde a las 2 optativas de desarrollo humano, el cambio descrito, promueve la meta 4.4 para 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes que tienen las competencias necesarias, en particular, técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento ODS 4 “Educación de Calidad” (ONU, 2015).

La materia “Ética en las organizaciones” se imparte en el 3º. y 4º. semestre fortaleciendo la temática en diversas asignaturas durante el desarrollo profesional inicial en los planes de estudio 2023 y 2012 actualizado a 2016 en la FCA.

La educación tradicional y los usos y costumbres de nuestro medio social nos han entrenado para hablar y no para escuchar; para competir, no para compartir; para destacar, no para ayudar; para vencer, no para convencer; para pedir, no para dar; un modelo de calidad cambia estos paradigmas básicos, el sentido de la vida y el hombre gira en torno a la autoestima personal, al desarrollo de habilidades y metas y a esto hemos de llamarlo círculo virtuoso de la vida, y a esto se le llama círculo virtuoso de la autoestima, una educación para el aprendizaje (Cruz,1997).

Las habilidades sociales son consideradas parte de las estrategias de afrontamiento, y son conceptuadas como componentes conductuales normativos, acciones (elementos) simples (miradas, emisiones verbales) o secuencia de elementos o representaciones que la gente usa de ordinario en la interacción social (Vega, González, Anguiano, Nava & Soria 2009).

Un ser humano está integrado por una serie de elementos o capacidades activas, la física o material, la afectiva o de relación íntima, la social o de relación, la espiritual o de relación personal, la profesional o de relación de desempeño; a cada una de estas áreas corresponde una teoría y una técnica de crecimiento personal (Cruz,1997).

La actitud denota la manera con la que los sujetos reaccionan frente a un objeto determinado, de manera favorable o desfavorable (Kuschick 2009).

Por todas las razones aquí expuestas, se considera a la vida profesional una de las cincos grandes esferas de la acción humana, en el mundo profesional el crecimiento tiene muchos matices, no solamente se trata del dominio de habilidades técnicas que nos hagan ser tenidos como los mejores en nuestra profesión u oficio, no solamente implica el profundo sentido de autoestima que da el hombre el saberse el dueño de estas habilidades y poder demostrarlo a los demás para obtener un gran reconocimiento de ello (Cruz,1997).

Los valores, en consecuencia, serían las direcciones constantes que adoptan las personas en sus comportamientos…La educación incide en la apreciación de la validez de los valores, puesto que no solo su vigencia, en un momento determinado, es lo que los convierte en valiosos (Flores & Porta 2012).

En la ética hay un énfasis en la calidad ética/moral de los procedimientos. Se enfoca si la manera en que se realiza esta o tal operación o actividad es 'buena', es decir, si se la lleva a cabo con rectitud, buenas intenciones, honestidad, transparencia (Stálsett 2004).

La competencia profesional para el PIF 3 va más allá del conocimiento de principios, normas, conceptos, hechos y procedimientos; es la integración y aplicación de: Competencias técnicas, Habilidades profesionales, Valores, ética y actitudes profesionales.

Al finalizar el DPI el aspirante deberá alcanzar un nivel de aptitud intermedio en cada área de competencia. Las actividades recomendadas para demostrar estas habilidades son entre otras: mantener una bitácora de actividades, participar en evaluaciones de 360 grados una opción es a través de la metodología de casos, compilar portafolios de evidencia sobre resultados de aprendizaje con tareas escolares y prácticas empresariales, seguimiento por parte de supervisores de experiencia práctica en el área laboral.

El PIF 2 establece los niveles de aptitud intermedia en situaciones de trabajo de niveles moderados de ambigüedad, complejidad e incertidumbre que se deben de tener se enlistan a continuación:

1. Aplicar de forma autónoma los principios fundamentales de contabilidad y otras disciplinas relacionadas para cumplir con las responsabilidades laborales y adoptar las mejores decisiones.

2. Integrar conocimientos técnicos especializados con habilidades interpersonales y de gestión para llevar a cabo proyectos de manera exitosa.

3. Demostrar un compromiso inquebrantable con los valores éticos y profesionales en todas las actividades laborales.

4. Transmitir información concisa y precisa, tanto de forma oral como escrita, a audiencias diversas.

El aprendizaje en general puede ayudar a los aspirantes a profesionales de la Contaduría a desarrollar las habilidades profesionales, al darles una perspectiva más amplia y ayudándoles a comunicarse de manera efectiva,

investigar, analizar y aplicar el razonamiento lógico y pensamiento crítico a los problemas (IAESB, 2017). Las cuatro áreas de competencia y los resultados de aprendizaje consideradas dentro del PIF 3 son:

1. Intelectual: Capacidad para resolver problemas, tomar decisiones y ejercer juicio profesional con los resultados de aprendizaje siguientes:

a. Evaluar información de diversas fuentes y perspectivas a través de investigación, análisis e integración;

b. Aplicar juicio profesional, incluyendo identificación y evaluación de alternativas, para llegar a conclusiones bien razonadas, basadas en todos los hechos y circunstancias relevantes.

c. Identificar cuándo es apropiado consultar con especialistas para resolver problemas y alcanzar conclusiones.

d. Aplicar razonamiento, análisis crítico y pensamiento innovador para resolver problemas.

e. Recomendar soluciones a problemas multifacéticos no estructurados.

2. Interpersonal y comunicación: Capacidad para trabajar e interactuar con otros.

a. Mostrar cooperación y trabajo en equipo al trabajar hacia metas organizacionales.

b. Comunicar clara y concisamente al hacer presentaciones, discutir e informar en situaciones formales e informales, tanto por escrito como oralmente.

c. Demostrar conciencia de las diferencias culturales y de lenguaje en toda comunicación.

d. Escuchar activamente y aplicar técnicas de entrevista efectivas.

e. Utilizar habilidades de negociación para alcanzar soluciones y acuerdos.

3. Personal: Actitud y comportamiento del profesional.

a. Demostrar compromiso con el aprendizaje permanente.

b. Aplicar el escepticismo profesional a través de cuestionamientos y de una evaluación crítica de toda la información.

c. Establecer altos estándares personales de entrega y seguimiento del desempeño personal a través de la retroalimentación de los demás y a través de la reflexión.

d. Gestionar el tiempo y los recursos para cumplir compromisos profesionales.

e. Anticipar los retos y planear las soluciones potenciales.

f. Mantener una mente abierta a las nuevas oportunidades.

4. Organizacional: Capacidad para trabajar de manera efectiva dentro de una organización.

a. Llevar a cabo asignaciones de conformidad con las prácticas establecidas para cumplir los plazos prescritos.

b. Revisar el trabajo propio y de otros, para determinar si cumple con las normas de calidad de la organización.

c. Aplicar las habilidades de gestión de personal para motivar y desarrollar a otros.

d. Emplear las habilidades de delegación para la entrega de asignaciones.

e. Utilizar las habilidades de liderazgo para influenciar a otros para trabajar hacia las metas organizacionales.

f. Aplicar las herramientas y la tecnología apropiadas para incrementar la eficiencia y efectividad y mejorar la toma de decisiones.

El estudio y desarrollo para aspirantes a profesionales de la Contaduría sobre principios y problemas éticos puede tratar los problemas éticos

particulares a los que es probable que se enfrenten todos los profesionales de la Contaduría y las consideraciones clave para el desarrollo de respuestas apropiadas a sus problemas éticos (IAESB, 2017).

Los cinco requerimientos de valores éticos y actitudes profesionales relevantes son: a) integridad, b) objetividad, c) diligencia y competencia profesional, d) confidencial, e) Comportamiento profesional.

Asimismo, las tres áreas de competencia que se contemplan dentro de la PIF 4:

1. Escepticismo profesional juicio profesional.

a. Aplicar críticamente una mentalidad inquisitiva para valorar la información financiera y otra información relevante.

b. Identificar y evaluar alternativas razonables para alcanzar conclusiones bien razonadas, con base en todos los hechos y circunstancias relevantes.

2. Principios éticos.

a. Explicar la naturaleza de la ética.

b. Explicar las ventajas y desventajas de los enfoques de la ética basados en reglas y los basados en principios.

c. Identificar asuntos éticos y determinar cuándo aplicar los principios éticos.

d. Analizar cursos de acción alternativos y determinar las consecuencias éticas de estos

e. Aplicar los principios éticos fundamentales de integridad, objetividad, diligencia y competencia profesional, confidencialidad y comportamiento profesional en dilemas éticos y determinar el enfoque apropiado.

f. Aplicar los requerimientos éticos relevantes para el comportamiento profesional en el cumplimiento de las normas.

3. Compromiso con el interés público.

a. Explicar el papel de la ética dentro de la profesión y en relación con el concepto de responsabilidad social.

b. Explicar el papel de la ética en relación con el negocio y el buen gobierno.

c. Analizar la interrelación de la ética y la ley, incluyendo la relación entre leyes, regulaciones y el interés público.

d. Analizar las consecuencias de la conducta no ética para el individuo, la profesión y el público.

2. OBJETIVO

Identificar el Desarrollo Profesional Inicial que los alumnos universitarios tienen en el área de competencia de las habilidades profesionales, valores, ética y actitudes profesionales comprendidos en los Pronunciamientos Internacionales de Formación (PIF) 3 y 4 y por desarrollar para la inserción en el mercado laboral.

3. METODOLOGÍA

Para cumplir con el objetivo previamente señalado se realizó un trabajo descriptivo-empírico por medio de una encuesta directa a 244 alumnos del último año de carrera que se encontraban cursando para la fecha de realización del estudio el 7º semestre de las carreras de Contaduría y Administración (FCA-UNAM) que cursaron el plan de estudios 2012 actualizado a 2016 con el fin de obtener datos descriptivos relativos al Desarrollo Profesional Inicial, sin cursar asignaturas de desarrollo humano en su proceso de aprendizaje. En promedio los alumnos tienen edades entre 20 y 21 años para el tercer año de sus carreras.

El cuestionario previamente descrito constó de 17 preguntas de batería, de las cuales, primeramente se realizó un análisis cualitativo de la muestra seleccionada a través de tres preguntas generales y posteriormente se realizaron 14 reactivos directamente enfocados a los resultados de aprendizaje contemplados en el PIF 3 y PIF 4 requeridos en el DPI a través de las asignaturas impartidas en el plan de estudios 2012

actualizado a 2016, midiendo la apreciación de los alumnos de las carencias que tienen para enfrentarse al mundo laboral.

A continuación se presentan las preguntas que se realizaron a los estudiantes.

1. Carrera de procedencia
2. Género
3. ¿Actualmente trabajas?
4. ¿Consideras que, en la carrera en la que te encuentras actualmente se imparten las asignaturas necesarias para el desarrollo de la totalidad de las habilidades profesionales (intelectuales, interpersonales y de comunicación, personales, organizacionales)?
5. ¿Has cursado durante la carrera asignaturas con temas enfocados en el desarrollo de las habilidades profesionales (intelectuales, interpersonales y de comunicación, personales, organizacionales)?
6. Si tu respuesta fue sí, indica de qué tipo
7. ¿Cuál de las siguientes habilidades profesionales consideras que NO te fueron proporcionadas dentro de las asignaturas? (Puedes seleccionar más de una opción)
8. ¿Consideras que los docentes que has tenido durante la carrera han fomentado a través de las clases el desarrollo de la totalidad de las habilidades profesionales (intelectuales, interpersonales y de comunicación, personales, organizacionales)?
9. ¿Cuál de las siguientes habilidades profesionales consideras que NO te fueron proporcionadas por los docentes? (Puedes seleccionar más de una opción)
10. Actualmente, ¿consideras que tienes el suficiente desarrollo de habilidades profesionales para el mundo laboral?

11. ¿Cuál de las siguientes habilidades profesionales consideras que NO tienes para enfrentar al mundo laboral? (Puedes seleccionar más de una opción)

12. ¿Consideras que, en la carrera en la que te encuentras actualmente se imparten las asignaturas necesarias de aprendizaje de valores, ética y actitudes profesionales?

13. ¿Cuál de los siguientes aprendizajes de valores, ética y actitudes profesionales consideras que NO te fueron proporcionados dentro de las asignaturas?

14. ¿Consideras que los docentes que has tenido durante la carrera han fomentado a través de las clases el aprendizaje de valores, ética y actitudes profesionales?

15. ¿Cuál de los siguientes aprendizajes de valores, ética y actitudes profesionales consideras que NO te fueron proporcionados por los docentes?

16. Actualmente, ¿consideras que tienes el suficiente aprendizaje de valores, ética y actitudes profesionales para el mundo laboral?

17. ¿Cuál de los siguientes aprendizajes de valores, ética y actitudes profesionales consideras que NO tienes para enfrentar al mundo laboral?

4. RESULTADOS

Los presentes resultados así como una breve descripción de ellos podrán ser consultados en el siguiente enlace: https://bit.ly/3Xij1jI.

De la muestra seleccionada se obtuvo que se entrevistó a 130 alumnos de la carrera de contaduría contra 114 alumnos de administración; ambos pertenecientes a 7° semestre como se mencionó previamente. Asimismo, en términos de género se encuestó a 153 personas del género femenino y 91 estudiantes del género masculino, esto nos da un dato muy importante toda vez que en estas dos disciplinas pertenecientes a las Ciencias Sociales se denota un mayor interés en estas carreras por

parte de las mujeres, ya que de esta muestra se tiene un 63% de estudiantes del género femenino contra apenas un 37% del género masculino, esto significa que 91 entrevistados se identificaron con el género masculino y 153 entrevistadas corresponden al género femenino.

Como tercera variable de evaluación se consideró si de la muestra seleccionada, se tenía a estudiantes que aparte del estudio ya estén inmersos dentro del mercado laboral, de lo cual se tiene como resultados que, por carrera, en la Carrera de Contaduría la mayoría de los alumnos ya trabajan con un 57%, lo que equivale a 57 alumnos de los 130 estudiantes de esta rama encuestados. En contraposición, de los estudiantes inscritos en el mismo periodo y semestre, pero de la Carrera de Administración, solo el 28% se encontraba laborando para dicha fecha, lo que equivale a 32 alumnos de los 114 encuestados.

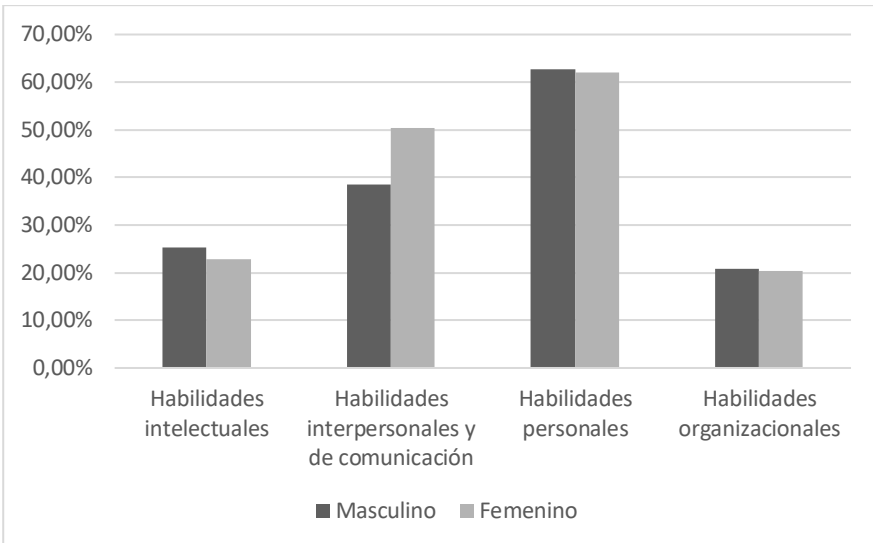
En esta muestra se denota que los Estudiantes de Contaduría ingresaban a edades más tempranas al mundo laboral, lo que tiene efectos positivos toda vez que tienen una mejor percepción del mundo que les rodea, de sus capacidades y de los futuros retos a los que se enfrentarán, esto también condiciona a que los PIF 3 y 4 tengan mayor relevancia para ellos.

Derivado de la cuarta pregunta, en donde se realiza la primera aproximación formal al estudio se tiene que en el grupo muestral masculino existe una ligera mejora en la percepción de considerar que se imparten las asignaturas necesarias para el desarrollo de la totalidad de las habilidades profesionales (PIF 3), ya que el 54% aproximadamente considera que si se tuvieron las asignaturas necesarias; en contraposición, solo el 42% del grupo femenino dio una respuesta afirmativa, esto representa una variación de 12 puntos entre ambos grupos.

En donde se tiene una clara percepción positiva es en la pregunta número 5, toda vez que aproximadamente el 87% de ambos géneros consideraron que si habían cursado durante la carrera asignaturas con temas enfocados en el desarrollo de las habilidades profesionales. En este sentido, la mayoría de los encuestados (67% de los estudiantes del género masculino y 52% del género femenino) mencionaron que esto fue a través de las asignaturas optativas, esto denota que existe una proactividad a buscar mejorar sus habilidades.

Ahora bien, es importante considerar que, aun cuando se han realizado intentos por mejorar dichas habilidades pertenecientes al PIF 3, existe un área de mejor muy importante, ya que el 62% de ambos grupos encuestados, tanto hombres como mujeres mencionan que la habilidad profesional que consideraron que no les fue impartida durante la carrera es la Habilidad Personal, seguida de las Habilidades interpersonales y de comunicación, en donde el 38% de los varones y el 50% de las mujeres consideraron que no la tenían.

GRÁFICO 1. *¿Cuál de las siguientes habilidades profesionales consideras que NO te fueron proporcionadas dentro de las asignaturas?*



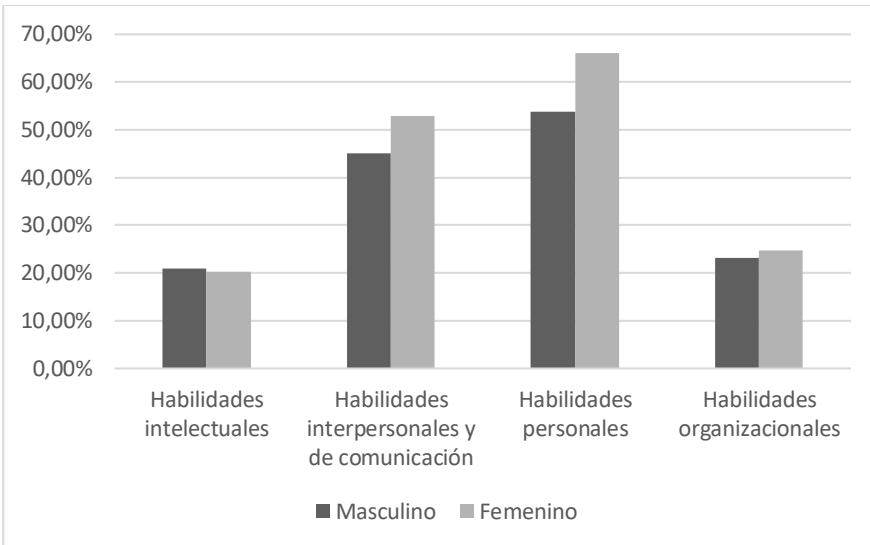
Fuente: Elaboración propia

Por el contrario, tanto las Habilidades intelectuales como las Habilidades organizacionales fueron las que tuvieron una baja frecuencia de alumnos que tenían la percepción que no les fueron otorgadas dichas habilidades; en este sentido se puede inferir que el plan de estudios 2012 actualizado a 2016 estaba más enfocado a estas dos ultimas habilidades; asimismo, existe una correlación entre estas habilidades y las Carreras de Administración y Contaduría, ya que forman parte de las habilidades que los futuros profesionistas deben tener con el fin de tener un desenvolvimiento pleno en el mundo laboral. Véase Gráfico 1.

Uno de los pilares de la UNAM y la FCA es la libertad de cátedra, en este tenor se les preguntó a los alumnos si consideraban que los docentes que habían tenido durante la carrera han fomentado a través de las clases el desarrollo de la totalidad de las habilidades profesionales? De esta pregunta, tanto hombres como mujeres consideraron que si les fueron fomentadas dichas habilidades con un 53% y un 52% respectivamente.

En un análisis más extenso, y de igual forma que con las habilidades que les fueron proporcionadas en la carrera, se tuvo un mayor rango de frecuencias en las habilidades que no les fueron proporcionados por los profesores a aquellas habilidades que corresponden a Habilidades interpersonales (45% hombres y 52% mujeres) y de comunicación y Habilidades personales (54% hombres y 66% mujeres), como se aprecia en el Gráfico 2.

GRÁFICO 2. *¿Cuál de las siguientes habilidades profesionales consideras que NO te fueron proporcionadas por los docentes?*



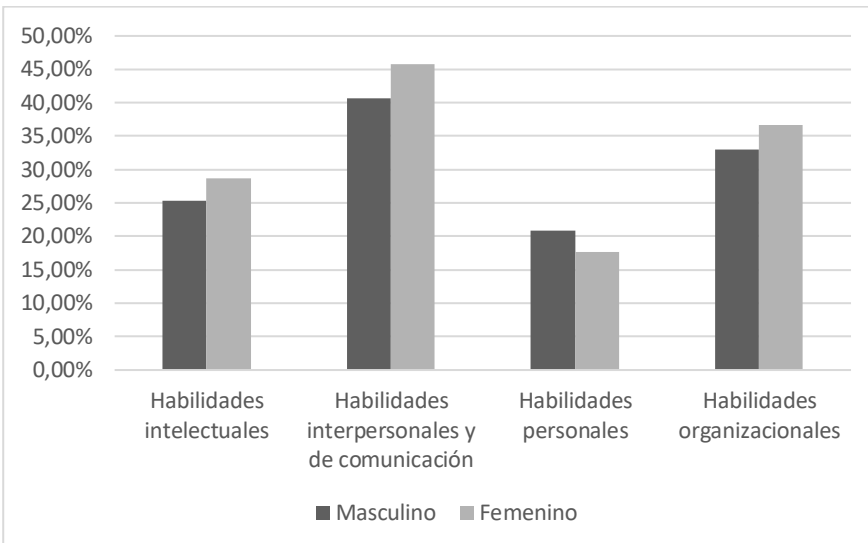
Fuente: Elaboración propia

Con la combinación tanto de las habilidades que se pudiesen proporcionar a través de cada una de las asignaturas y las habilidades que pueden ser transferidas por los docentes, se le preguntó a los alumnos de

séptimo semestre si consideraban que, a fecha en que realizaron la encuesta, consideraban que tenían el suficiente desarrollo de habilidades profesionales para el mundo laboral, a lo cual tanto hombres como mujeres, siendo este segundo grupo el que tuvo un mayor porcentaje de aseveración que no contaban con dichas habilidades, con un margen de 57% para el caso de los hombres y 72% en el caso de las mujeres.

De cara al mundo laboral, también existe una clara percepción e inquietud en este grupo de estudio hacia las Habilidades interpersonales y de comunicación, ya que tanto hombres (41%) como mujeres (46%) consideraban que esta era la mayor debilidad en cuanto a las habilidades contempladas en el PIF 3 que no tenían previo a la inserción en el mundo laboral, esto toma mayor relevancia teniendo en cuenta que estaban en el penúltimo semestre de estudio, en el Gráfico 3 se pueden observar los resultados de la pregunta No. 10.

Gráfico 3 *¿Cuál de las siguientes habilidades profesionales consideras que NO tienes para enfrentar al mundo laboral?*



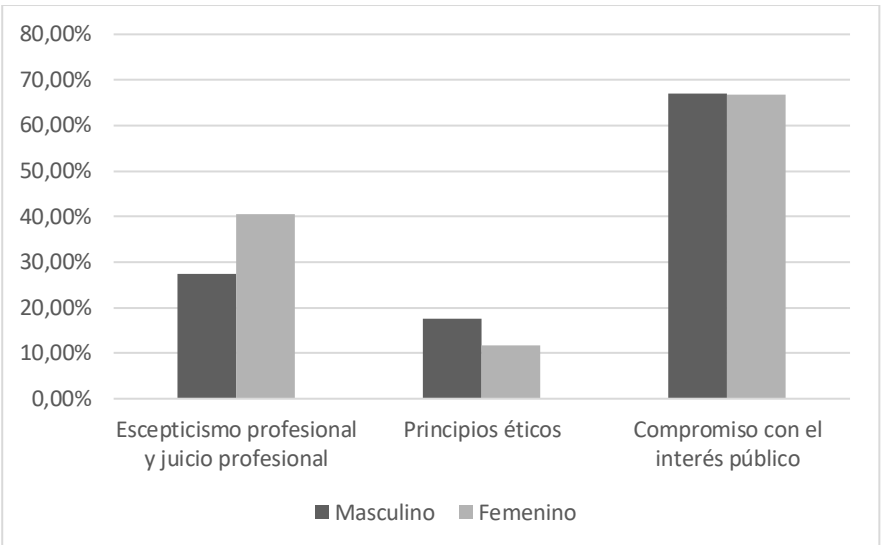
Fuente: Elaboración propia

En este punto toma relevancia que, aun cuando en las preguntas previas los alumnos mencionaban que entre las áreas en donde no tuvieron el

suficiente desarrollo de habilidades se encontraban las personales, dichos alumnos consideraban más importante el tener Habilidades organizacionales, mismas que consideraron que no tenían, ya que en los grupos encuestados, el 33% de los hombres y cerca del 37% de las mujeres mencionaron que era la segunda habilidad que no tenían.

En esta misma línea de investigación, y ocupando las mismas variables, se encuestó a los estudiantes en las habilidades incluidas en el PIF 4, siendo la primera pregunta de este conjunto aquella en la que se les preguntó si consideraban que, en la carrera se impartían las asignaturas necesarias de aprendizaje de valores, ética y actitudes profesionales. De esta pregunta se obtuvo que en mayor medida se tenía una percepción positiva tanto en hombres con 76% como en mujeres con el 65% de haber recibido dichas habilidades.

***Gráfico 4**. ¿Cuál de los siguientes aprendizajes de valores, ética y actitudes profesionales consideras que NO te fueron proporcionados dentro de las asignaturas?*



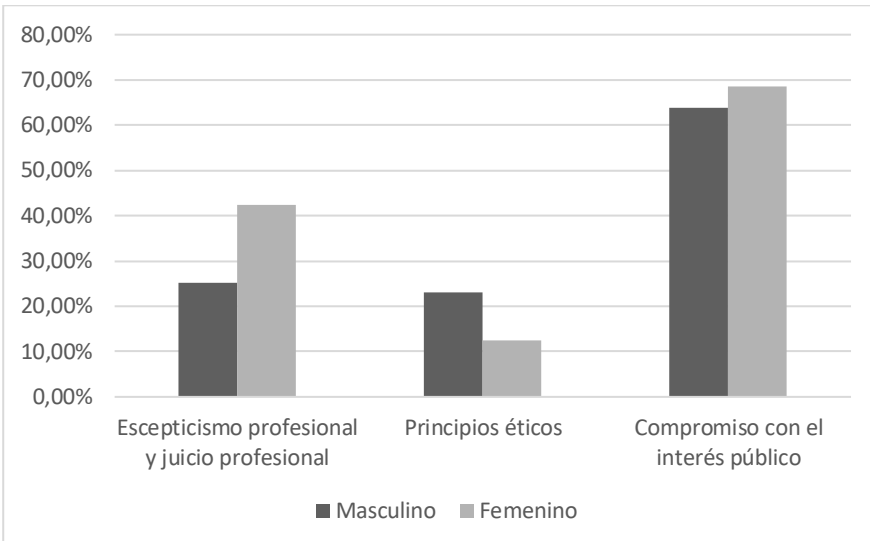
Fuente: Elaboración propia

Asimismo, de las tres habilidades previamente señaladas, se les preguntó cual fue aquella consideraban que no fueron proporcionadas con suficiencia dentro de la carrera, siendo el Compromiso con el interés

público aquel en donde los dos grupos de muestro mencionaron claramente que no tenían, siendo las mujeres con un 69% las que tuvieron la mayor frecuencia, seguidas por los hombres con un 64%, en el Gráfico 4 se presentan los resultados de dicha pregunta.

Continuando con las preguntas, posteriormente se lo que no fue proporcionado a través del plan de estudios, fue proporcionado a través de los docentes, teniendo como resultado que tanto hombres como mujeres, siendo las segundas las que tuvieron el mayor porcentaje con un 84% frente al 78% de los hombres, las que mencionaron que los docentes si les proporcionaron las habilidades correspondientes al PIF 4.

Gráfico 5. *¿Cuál de los siguientes aprendizajes de valores, ética y actitudes profesionales consideras que NO te fueron proporcionados por los docentes?*



Fuente: Elaboración propia

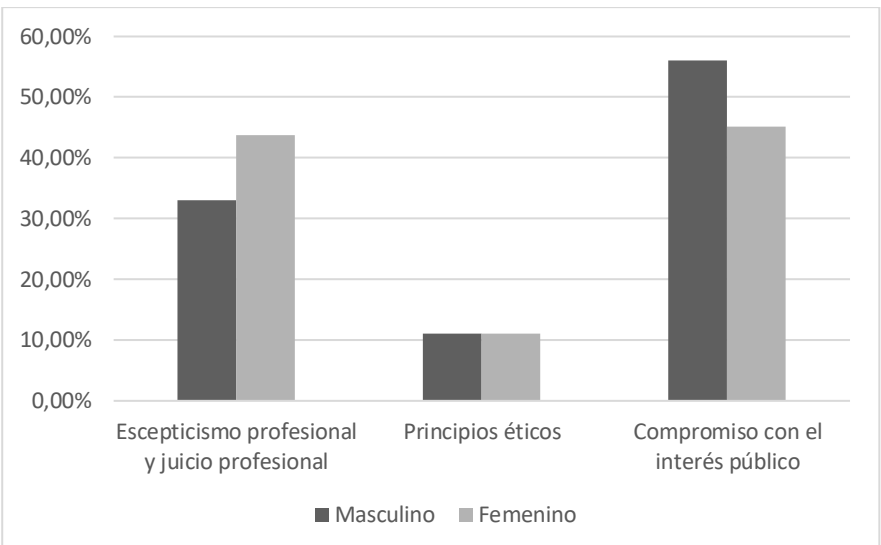
Posteriormente se profundizó en esta pregunta al cuestionar a los alumnos cuales fueron las habilidades que no les fueron otorgadas, a lo cual mencionaron de nueva cuenta que el Compromiso con el interés público era aquella que no fue vista dentro de las aulas, con un promedio del 66% de los alumnos, seguido por el Escepticismo y juicio profesionales en donde el grupo femenino fue quien mencionó en mayor medida que

no tenían (43%) y en menor porcentaje los hombres (25%). Esto se recoge en el Gráfico 5.

Con esta base de preguntas, se les preguntó a los alumnos si ellos mismos consideraban si tenían el suficiente aprendizaje de aprendizaje de valores, ética y actitudes profesionales para el mundo laboral, y, contrario a las habilidades del PIF 3, en este grupo de habilidades la mayoría de los alumnos encuestados consideraron que si las tenían, siendo de nueva cuenta el grupo femenino quien tenía una mejor apreciación con un 82%, mientras que el grupo masculino respondió al sí con un 79%.

Finalmente, siguiendo en concordancia con las preguntas previas, se buscó conocer cual de las tres habilidades era aquella que los alumnos consideraban que no tenían, teniendo como resultado una confirmación de que el Compromiso con el interés público era el área que menos consideraban como fortaleza teniendo un promedio del 50%, con el Escepticismo y juicio profesionales en segundo lugar con un 38%. Véase Gráfico 6.

Gráfico 6. *¿Cuál de los siguientes aprendizajes de valores, ética y actitudes profesionales consideras que NO tienes para enfrentar al mundo laboral?*



Fuente: Elaboración propia

5. CONCLUSIONES

Los grupos de estudio (hombres y mujeres) considera en su mayoría que no cuentan con el suficiente desarrollo de habilidades profesionales para el mundo laboral.

En relación con los PIF 3, la principal habilidad profesional que ambos grupos consideran que no cuentan es la relacionada con las Habilidades interpersonales y de Comunicación.

Considerando el PIF 4, la mayoría de los encuestados considera que si cuenta con el suficiente aprendizaje de valores, ética y actitudes profesionales para el mundo laboral.

Una constante en la formación de los alumnos a nivel Licenciatura es incluir en los planes y programas de estudio las asignaturas obligatorias y optativas que desarrollen perfiles de egreso con el desarrollo de las habilidades, actitudes con visión estratégica, ética y de compromiso social.

Los estudiantes de las Licenciaturas en Administración y Contaduría muestran diferencias importantes de género en los resultados de aprendizaje establecidos como requerimientos en los PIF 3 y 4 en el DPI, que requieren seguimiento en otros semestres subsecuentes con los cambios implementados en el plan curricular 2023.

6. REFERENCIAS

Cruz Ramírez, J. (1997). Educación y calidad total: Filosofia, principios y herramientas de implementación (2.a ed.). Grupo Editorial Iberoamérica.

Desarrollo Sostenible. (2017, 13 noviembre). La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/

FCA-UNAM. (s. f.). http://licenciaturas.fca.unam.mx/

Flores, G., & Porta, L. (2012). Valores morales en la educación superior. abordaje biográfico-narrativo desde profesores universitarios memorables. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 6(1), 40-59.

IAESB (2017). Pronunciamientos Internacionales de Formación. Instituto Mexicano de Contadores Públicos, A.C.

Stålsett, S. J., (2004). Vulnerabilidad, dignidad y justicia: Valores éticos fundamentales en un mundo globalizado. Revista Venezolana de Gerencia, 9(25), 1-15.

Vega Valero, C. Z., González Betanzos, F., Anguiano Serrano, S., Nava Quiroz, C., & Soria Trujano, R. (2009). Habilidades sociales y estrés infantil. Journal of Behavior, Health & Social Issues, 1(1), 1-16.

Kuschick, M., (2009). La imagen y el cambio de actitud. Sociológica, 24(70), 175-200.

CAPÍTULO 23

DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES DE LA TECNOLOGÍA DIGITAL EN LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA: ESTUDIO CON ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

ALEXANDRE ALONSO-CARNICERO
Concello de A Coruña

ISABEL MARTÍNEZ-CARRERA
Universidade de Vigo

SARA MARTÍNEZ-CARRERA
Universidade de Vigo

CRISTINA SÁNCHEZ-MARTÍNEZ
Universidade de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

La tecnología, en su sentido más amplio, ha existido desde las primeras etapas de la historia y su desarrollo ha hecho posible, no solo la subsistencia humana, sino también la adaptación del medio y los recursos para la conformación de la sociedad y de la cultura, tal como los conocemos a día de hoy (Camargo y Méndez, 2021). Es dentro de este desarrollo continuo y paulatino, donde el mundo actual sigue experimentando uno de los más grandes desafíos a nivel de lo económico, social, cultural y político producto, entre otras casuísticas, de la pandemia. La educación, por su parte, no está excluida de esos cambios y movimientos dinámicos y sistemáticos (Monasterio y Briceño, 2020).

Al hilo de lo referido, resulta innegable que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han transformado en gran medida la forma en la que se interpreta y actúa en el mundo, hecho que ha repercutido en una trasformación del sector educativo (García Gutiérrez y Ruiz Corbella, 2020).

Es de relevancia discutir sobre los desafíos del alumnado dentro del ámbito educativo, el cual debe transitar de una educación presencial a otra virtual, a distancia o sustentada en tecnologías (Monasterio y Briceño, 2020). Por su parte, de acuerdo con García Gutiérrez y Ruiz Corbella (2020) la educación superior atraviesa, pedagógicamente hablando, una etapa orientada a la innovación en la que la influencia tecnológica desempeña un rol casi indiscutible. Instituciones como las universidades actualizan y revisan sus metodologías docentes y el papel que juega la innovación y la investigación en sus relaciones con la sociedad para mejorar.

1.1. TECNOLOGÍA EDUCATIVA

La tecnología educativa hace referencia a aquellas herramientas que se emplean en el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo dispositivos electrónicos, plataformas, aplicaciones móviles, entre otros recursos. En este contexto, la tecnología educativa no solo se refiere a la implementación de dispositivos tecnológicos, sino también a la creación de entornos de aprendizaje que promuevan la colaboración, la creatividad y el pensamiento crítico. De acuerdo con Cabrero (2015) la tecnología educativa tiene el potencial de transformar la educación al proporcionar nuevas formas de aprendizaje, siendo éstas más interactivas, atractivas y accesibles.

La evolución de la tecnología educativa ha sido notable en las últimas décadas. Desde la introducción de los ordenadores en los centros educativos hasta la adopción masiva de dispositivos móviles, generalmente tabletas, en las aulas, la tecnología ha cambiado el modelo de aprendizaje del alumnado y cómo éstos acceden a la información y trabajan los contenidos curriculares. Este uso de nuevos dispositivos también ha substituido, por ejemplo, las pizarras tradicionales por digitales, posibilitando una mayor interacción y participación activa por parte de cada estudiante en el desarrollo de las sesiones. Es por ello que se puede considerar que las TIC han facilitado, o tienen mayor capacidad para ello, la personalización del aprendizaje. Cada alumno o alumna tiene mayor adaptabilidad y comodidad para conocer y aprender a su propio ritmo y adecuarse así a sus necesidades individuales.

Cabe indicar, en este sentido, que la tecnología educativa ha ampliado las oportunidades de aprendizaje fuera del aula. Con la proliferación de cursos en línea abiertos y masivos (MOOC, por sus siglas en inglés), los/as estudiantes tienen acceso a una amplia gama de cursos y recursos educativos de instituciones en todo el mundo. Esto no solo democratiza el acceso a la educación, sino que también permite al estudiantado a adquirir habilidades y conocimientos en áreas que pueden no estar disponibles en sus instituciones más próximas (Yuan y Powell, 2013).

La tecnología educativa presenta una serie de desafíos y oportunidades que deben ser considerados al implementarla en el contexto educativo. Estos desafíos y oportunidades pueden influir significativamente en la efectividad de la tecnología para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, como se detalla a continuación.

1.2. DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Es importante tener en consideración que la implementación efectiva de la tecnología educativa no está exenta de desafíos. Uno de los principales es la brecha digital, que se refiere a las posibles diferencias en cuanto al acceso a la tecnología entre diferentes grupos socioeconómicos. Los y las estudiantes de familias de bajos ingresos pueden no tener acceso a dispositivos tecnológicos o a una conexión a internet confiable, o enfrentarse a mayores dificultades para dicho acceso o conexión. Este hecho puede afectar negativamente su capacidad para participar en actividades de aprendizaje en línea (Warschauer y Matuchniak, 2010).

Paralelamente, otro de los desafíos es la necesidad de formación y desarrollo profesional por parte del cuerpo docente. La tecnología educativa requiere que los y las docentes estén familiarizados con las herramientas tecnológicas, y que además sepan cómo integrarlas de manera efectiva en sus prácticas pedagógicas. Este hecho puede implicar un cambio en la mentalidad y las competencias del profesorado, que debe estar dispuesto a adoptar nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje (Ertmer y Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Otro desafío es la resistencia al cambio. La integración de la tecnología en el aula requiere un cambio en la mentalidad y la práctica docente. Muchos/as docentes pueden manifestar cierta incomodidad o inseguridad en el hecho de usar nuevas tecnologías debido a la falta de formación adecuada, o incluso debido a la posible percepción de que la tecnología puede reemplazar su rol en el proceso educativo (Ertmer y Ottenbreit-Leftwich, 2010). Por ello, es importante dotar de recursos al profesorado en este sentido, y proporcionar oportunidades de desarrollo profesional y apoyo continuo para acompañar en el proceso de adaptación a las nuevas herramientas tecnológicas.

De acuerdo con Livingstone (2008) la privacidad y la seguridad de los datos también representan un desafío importante. Con el aumento del uso de plataformas y aplicaciones en línea, la protección de la información personal del alumnado se convierte en una preocupación de gran relevancia.

En resumen, la tecnología educativa ofrece numerosas oportunidades para mejorar la educación, pero su implementación efectiva requiere también abordar los desafíos relacionados con el acceso, la formación docente y la integración pedagógica. Al hacerlo, se puede optimizar el potencial de la tecnología para transformar la educación y mejorar así los resultados de aprendizaje obtenidos por el alumnado.

1.3. OPORTUNIDADES DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA

A pesar de los desafíos anteriormente mencionados, la tecnología educativa también ofrece numerosas oportunidades para mejorar la educación. Una de las oportunidades más significativas tal vez sea la personalización del aprendizaje. Las herramientas tecnológicas pueden adaptarse a las necesidades individuales de las y los estudiantes, permitiendo un enfoque más personalizado y centrado en el alumnado. Según Kay y Knaack (2009), el aprendizaje personalizado puede mejorar significativamente el rendimiento y la motivación del estudiantado.

La tecnología también facilita el acceso a una amplia gama de recursos educativos. Con el uso de internet existe mayor posibilidad de acceso a a

información y materiales de aprendizaje de diversas partes del mundo, procedentes de diferentes fuentes y presentados de muy distintas maneras.

Además, la tecnología educativa puede fomentar la colaboración y la comunicación entre estudiantes y docentes. Las plataformas en línea y las herramientas de comunicación permiten al alumnado trabajar conjunta y simultáneamente en tareas, compartir contenido y recibir retroalimentación en tiempo real. Esta colaboración puede mejorar el aprendizaje y ayudar a desarrollar habilidades sociales y de trabajo en equipo (Johnson et al., 2016).

Además de lo citado, la tecnología también puede apoyar el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Debido al gran abanico de disponibilidad de cursos y recursos abiertos las personas pueden seguir aprendiendo a lo largo de la vida adulta, adaptándose a las necesidades, intereses y demandas del mercado.

En conclusión, aunque la tecnología educativa presenta desafíos significativos, también ofrece oportunidades valiosas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

1.4. INTERVENCIONES SOCIOEDUCATIVAS

Las intervenciones socioeducativas se refieren a una serie de estrategias y programas diseñados para abordar problemas sociales y educativos mediante el uso de enfoques pedagógicos y recursos educativos. Tienen como finalidad mejorar el bienestar y el desarrollo de las personas, especialmente aquellas que pertenecen a grupos vulnerables o en riesgo de exclusión social.

Pueden tomar muchas formas, desde programas de apoyo escolar y tutoría hasta iniciativas comunitarias y servicios de asistencia social. Por su parte, y de acuerdo con Cabrero (2015) la tecnología ha ampliado las posibilidades de estas intervenciones al proporcionar nuevas herramientas y plataformas para llegar a un mayor número de personas y ofrecer servicios más personalizados y accesibles.

Un ejemplo de intervención socioeducativa es el uso de plataformas de aprendizaje en línea para proporcionar apoyo educativo a estudiantes

de bajos ingresos, que ya ha sido mencionado con anterioridad. Estas plataformas pueden ofrecer tutorías en remoto, recursos educativos y actividades de aprendizaje adaptativas que ayudan al estudiantado a mejorar su rendimiento académico y a desarrollar habilidades importantes. Según un estudio de Kizilcec et al. (2017), los programas de tutoría en línea pueden ser especialmente efectivos para estudiantes que tienen dificultades para acceder a apoyo educativo presencial debido a barreras geográficas o socioeconómicas.

Otro enfoque innovador es el uso de redes sociales y plataformas de comunicación en línea para fomentar la participación y el compromiso comunitario. Las redes sociales pueden utilizarse para organizar eventos comunitarios, compartir información y recursos, y crear redes de apoyo entre individuos con intereses y desafíos comunes. Según Valenzuela et al. (2009), el uso de redes sociales para la participación cívica y comunitaria puede aumentar el sentido de pertenencia y el compromiso social entre los jóvenes.

Resulta importante añadir que la evaluación y el seguimiento de las intervenciones socioeducativas son cruciales para asegurar su efectividad y mejorar continuamente sus enfoques. La tecnología puede facilitar este proceso al proporcionar herramientas para recopilar y analizar datos sobre la participación y los resultados de los programas. Esto permite a los/as educadores/as y trabajadores/as sociales adaptar sus intervenciones en función de la retroalimentación y las necesidades cambiantes de la comunidad (Johnson et al., 2016).

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio es conocer la percepción de futuros/as educadores/as y trabajadores/as sociales sobre los desafíos y oportunidades de la tecnología digital en la intervención socioeducativa. Como objetivos específicos se han determinado:

- Descubrir la percepción del estudiantado del grado en Educación Social y Trabajo Social acerca del papel de la tecnología digital en la intervención socioeducativa, así como de las oportunidades que ofrece.

- Conocer las tecnologías utilizadas en las intervenciones socioeducativas para el estudiantado del grado en Educación Social y Trabajo Social.
- Identificar la percepción del estudiantado del grado en Educación Social y Trabajo Social acerca de los desafíos específicos al usar tecnología digital en la intervención socioeducativa
- Reconocer las posibles mejoras en relación a la formación académica sobre el uso de la tecnología digital en intervenciones socioeducativas para el estudiantado del grado en Educación Social y Trabajo Social.
- Conocer el impacto y contribución de la tecnología digital a la mejora de la inclusión social según el estudiantado del grado en Educación Social y Trabajo Social.
- Conocer las tecnologías emergentes que podrían transformar las intervenciones socioeducativas en los próximos años según el estudiantado del grado en Educación Social y Trabajo Social.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación es de tipo cualitativa permite recopilar datos no numéricos. La investigación cualitativa recoge los discursos completos de los sujetos para proceder luego a su interpretación. Concretamente se trata de un estudio de caso. Se presentan a continuación, en diferentes subapartados, la descripción del contexto de estudio así como de las personas participantes, los instrumentos empleados para recoger datos en esta investigación, y finalmente el procedimiento que tuvo lugar.

3.1. Descripción del contexto y de los participantes

Este estudio se sitúa en el noroeste de España. Concretamente en una universidad pública y presencial. En total, han participado 50 alumnos y alumnas, 25 de ellos/as cursan el último curso del grado de Educación Social y otros/as 25 están en el último curso del grado de Trabajo

Social. De las 50 personas participantes, 32 son mujeres y 18 son hombres. Las edades comprenden entre 21 y 27 años de edad.

3.2. INSTRUMENTOS

El instrumento utilizado en esta investigación se trata de un cuestionario abierto. Dicho cuestionario ha tenido que ser elaborado *Ad hoc* al no existir ninguno que se adecuara concretamente a este estudio. El cuestionario abierto está constituido por un primer bloque que recoge los datos de perfil y otros 5 bloques que contienen las preguntas centrales, que se corresponden a su vez y dan respuesta a los objetivos específicos de esta investigación.

3.3. PROCEDIMIENTO

Para llevar a cabo este estudio se ha seguido el siguiente procedimiento. En un primer momento, se ha elaborado el instrumento. Para ello se ha recibido asesoramiento de 2 personas expertas en este tipo de cuestionarios y en el tema en cuestión de dos universidades públicas españolas. Una vez establecido el guion del cuestionario, se ha digitalizado. Para ello se ha contado con la herramienta Google Forms.

Para su difusión entre el alumnado del grado de Educación Social y Trabajo Social se ha colgado el enlace del cuestionario en la plataforma universitaria propia de la institución, para que el alumnado pudiera acceder a él. Lógicamente se ha tenido en cuenta la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

La recogida de información ha tenido lugar en horario lectivo, durante una sesión de clase, y ha tenido una duración de 20-30 minutos en cada caso. Durante la realización del cuestionario dos personas que forman parte de esta investigación han estado presentes, con la finalidad de resolver las dudas que surgieran y animar al alumnado a extenderse en sus respuestas, haciéndoles saber la importancia de la información real y detallada. Previamente a la recogida de datos, el alumnado ha sido informado sobre la investigación, su finalidad y se ha remarcado el carácter confidencial de la misma. Las respuestas fueron recogidas y

guardadas en la aplicación de Google Forms, para a continuación poder analizarlas.

Para realizar el análisis de la información recogida a través de los cuestionarios abiertos, es necesario hacer una lectura detenida sobre las respuestas ofrecidas por el alumnado participante. De esta forma se obtiene una idea general, así como se comprueba que las respuestas son correctas y oportunas.

Tal y como se indicó en ocasiones anteriores, los bloques de preguntas coinciden con los objetivos específicos de este estudio, lo que facilitó el establecimiento de categorías y subcategorías para llevar a cabo el recuento de frecuencias. De esta forma, una vez preparadas las respuestas para extraer información en pequeñas unidades de análisis, esto es categorías y subcategorías, se procedió al recuento de frecuencias. Para ello, se contó con el apoyo del programa informático Excel, que además de permitir recoger y presentar la información en tablas, permite establecer figuras y/o gráficos, que ayudan a mejorar la comprensión de los resultados y su visualización.

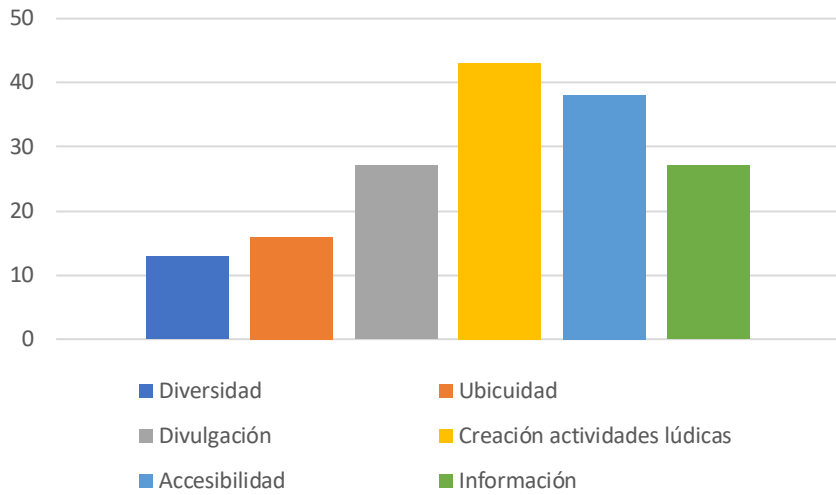
4. RESULTADOS

A continuación se presentan los principales resultados obtenidos de esta investigación, englobados en 6 subapartados, que se corresponden con los objetivos específicos de este estudio. Asimismo se añaden fragmentos ilustrativos que contribuyen a la mejora de la comprensión e interpretación de los resultados.

4.1. OPORTUNIDADES DE LA TECNOLOGÍA DIGITAL EN LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

De este estudio se desprende que los/as futuros/as educadores/as y trabajadores/as sociales consideran que algunas oportunidades que ofrece la tecnología digital en la intervención socioeducativa son la creación de actividades lúdicas (f=43) y la accesibilidad (f=38) (Gráfico 1). En menor medida, el alumnado del grado en Educación y Trabajo Social hacen referencia a la divulgación de información (f=27 ambas), la ubicuidad (f=16) y la diversidad (f=13).

GRÁFICO 1. *Oportunidades de la tecnología digital en la intervención socioeducativa*



Fuente: elaboración propia

A continuación se presenta algún extracto ilustrativo:

Creo que la tecnología digital ofrece muchas posibilidades en todos los ámbitos de la sociedad, y por supuesto en el educativo. Por ejemplo, y más concretamente, en relación a la intervención socioeducativa, creo que las principales oportunidades que ofrece se relacionan con la creación de actividades lúdicas y la accesibilidad que permite (Cuestionario abierto 9, mujer, 25 años).

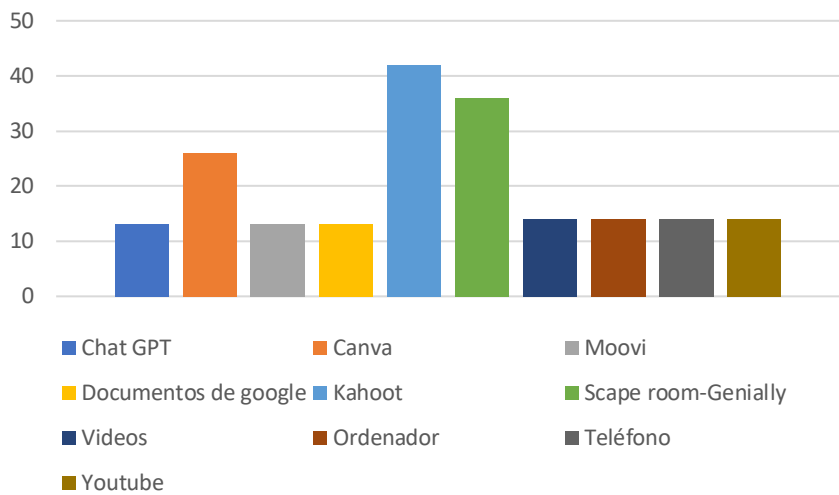
Considero que la tecnología digital presenta muchas posibilidades a la hora de llevar a cabo una intervención socioeducativa. Por ejemplo, permite accesibilidad, llegar a muchas más personas y más fácilmente. Además es increíble la capacidad de divulgación de información que presentan, desde cualquier lugar y en cualquier momento (Cuestionario abierto 11, hombre, 22 años).

4.2. TECNOLOGIAS UTILIZADAS

El alumnado de último curso de los grados de Educación Social y Trabajo Social señala una gran variedad de tecnologías utilizadas en intervenciones socioeducativas (Gráfico 2). En este sentido, destaca Kahoot

(f=42), Scape Room llevados a cabo con Genially (f=36) y Canva (f=26). En menor medida destacan los dispositivos de ordenador y teléfono, así como los vídeos y Youtube (todos ellos, f=14). Asimismo, algún/a estudiante sostiene que ha utilizado Moovi, Chat GPT y Documentos de Google (todos ellos, f=13).

GRÁFICO 2. *Tecnologías utilizadas*



Fuente: elaboración propia

A continuación se presenta algún extracto ilustrativo:

Desde mi punto de vista, son muchas las tecnologías que se pueden utilizar en intervenciones socioeducativas. Me gustaría destacar Kahoot, que es muy interesante para hacer concursos con preguntas y respuestas por ejemplo, o para descubrir los conocimientos previos de las personas usuarias, también se puede utilizar un Scape Room con Genially por ejemplo. Me gusta mucho Genially ya que ofrece muchas posibilidades, pero el Scape Room es mi favorita (Cuestionario abierto 23, mujer, 24 años).

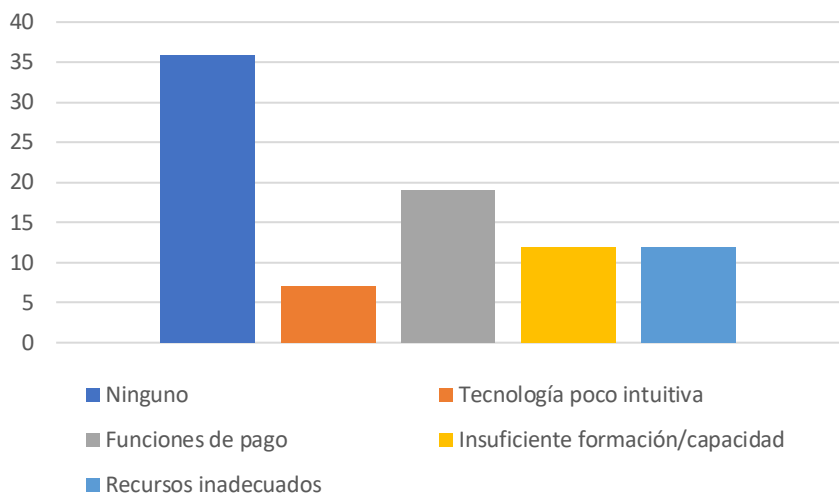
Hoy en día son muchas las tecnologías con las que podemos contar para llevar a cabo una intervención socioeducativa. Por ejemplo Kahoot, Canva o Genially, incluso Youtube para visualizar vídeos…No nos podemos olvidar de la Inteligencia Artificial, que creo que será el futuro,

concretamente Chat GPT es muy interesante (Cuestionario abierto 41, hombre, 24 años).

4.3. DESAFÍOS USO TECNOLOGÍA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Una gran parte de los/as futuros/as educadores/as sociales así como de los futuros/as trabajadores/as sociales consideran que no han encontrado desafíos específicos al usar tecnología digital en tus prácticas o trabajos de intervención socioeducativa (f= 36) (Gráfico 3). Algunos alumnos/as destacan como principal desafío del uso de la tecnología en la intervención socioeducativa las funciones de pago (f=19). En menor medida cabe señalar la insuficiente formación/capacidad y la inadecuación de los recursos (ambos f=12). Finalmente, cabe señalar la tecnología poco intuitiva (f=7).

GRÁFICO 3. *Desafíos del uso de la tecnología en la intervención socioeducativa*



Fuente: elaboración propia

A continuación se presenta algún extracto ilustrativo:

La verdad es que no he encontrado ningún desafío específico al utilizar la tecnología digital en mis practicas o trabajos de intervención socioeducativa. Creo que soy nativo digital y que tengo las competencias

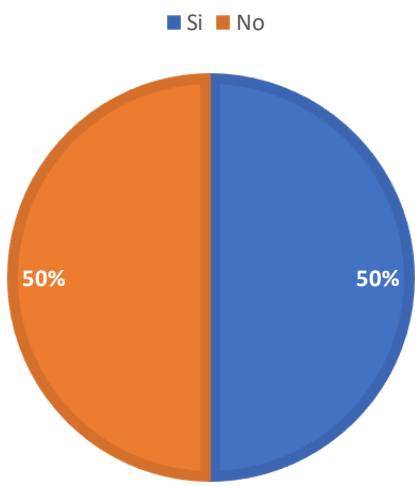
necesarias para utilizar la tecnología en todos los ámbitos, especialmente el educativo (Cuestionario abierto 19, hombre, 24 años).

No considero que me haya encontrado con ningún desafío específicos al usar la tecnología en mis prácticas o trabajos de intervención socioeducativa. Sin embargo, sí es cierto que me parece una traba las funciones de pago. También es cierto que muchas veces no tenemos la suficiente formación y los recursos en ocasiones son insuficientes (Cuestionario abierto 21, hombre, 27 años).

4.4. FORMACIÓN Y PREPARACIÓN ¿SUFICIENTE?

De este estudio se desprende que la mitad del alumnado objeto de estudio se siente preparado para utilizar tecnología digital en intervenciones socioeducativas (50%) (Gráfico 4). Por otro lado, la otra mitad (50%) considera que no lo está.

GRÁFICO 4. *Formación y preparación*

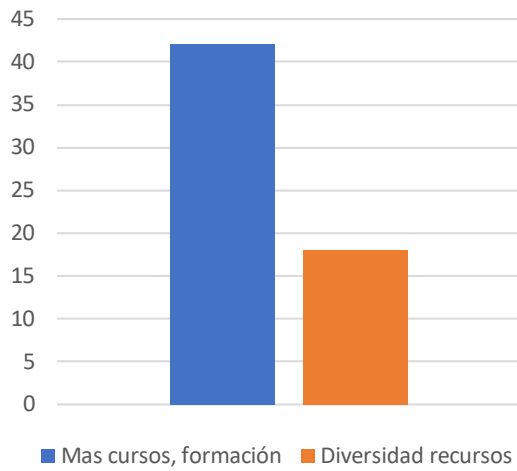


Fuente: elaboración propia

Atendiendo a los aspectos mejorables, desde la perspectiva del alumnado del grado en Educación y Trabajo Social cabe señalar la formación

a través de más cursos (f=42) y la diversidad de recursos (f=18) (Gráfico 5)

GRÁFICO 5. *Aspectos mejorables*



Fuente: elaboración propia

A continuación se presenta algún extracto ilustrativo:

Sí me siento preparado para utilizar tecnología digital en intervenciones socioeducativas (Cuestionario abierto 38, hombre, 23 años).

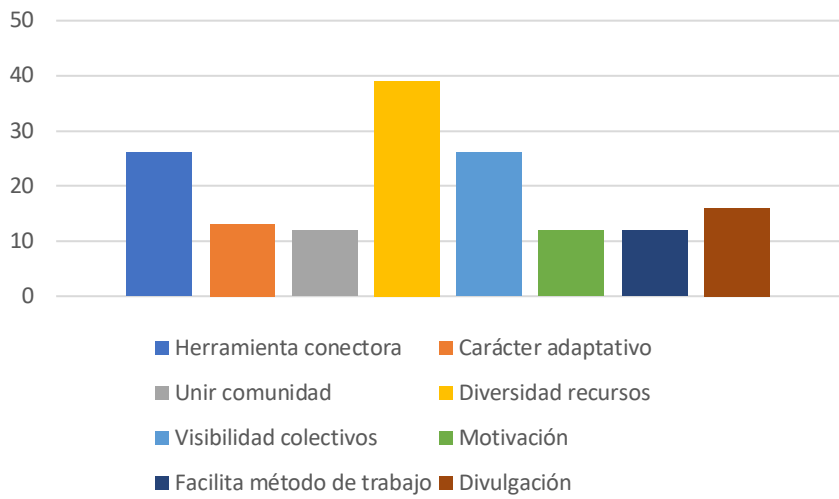
La verdad es que no me siento muy preparada para utilizar la tecnología educativa en intervenciones socioeducativa. Creo que nos falta mucha formación todavía por recibir, más cursos…y mucha práctica que desarrollar. Además se necesitan recursos diversos, que en la mayoría de los casos escasean (Cuestionario abierto 31, mujer, 23 años).

4.5. IMPACTO DE LA TECNOLOGÍA EN LA INCLUSIÓN SOCIAL

El alumnado del grado en Educación Social y Trabajo Social considera que la tecnología digital puede contribuir o ha contribuido a mejorar la inclusión social en las intervenciones observadas o diseñadas a través de la diversidad de recursos principalmente (f=39) (Gráfico 6). En menor medida, cabe señalar la contribución relativa a su característica de herramienta conectora (f=26) así como a la visibilidad de colectivos que

permite (f=26). Otros aspectos a señalar son la divulgación (f=16), el carácter adaptativo (f=13), y facilidad del método de trabajo, la motivación y la unión que permite a la comunidad (todas f=12)

GRÁFICO 6. *Impacto de la tecnología en la inclusión social*



Fuente: elaboración propia

A continuación se presenta algún extracto ilustrativo:

Considero que la tecnología digital puede contribuir y ha contribuido a mejorar la inclusión social en las intervenciones observadas o diseñadas, concretamente a través de la diversidad de recursos (Cuestionario abierto 18, hombre, 26 años).

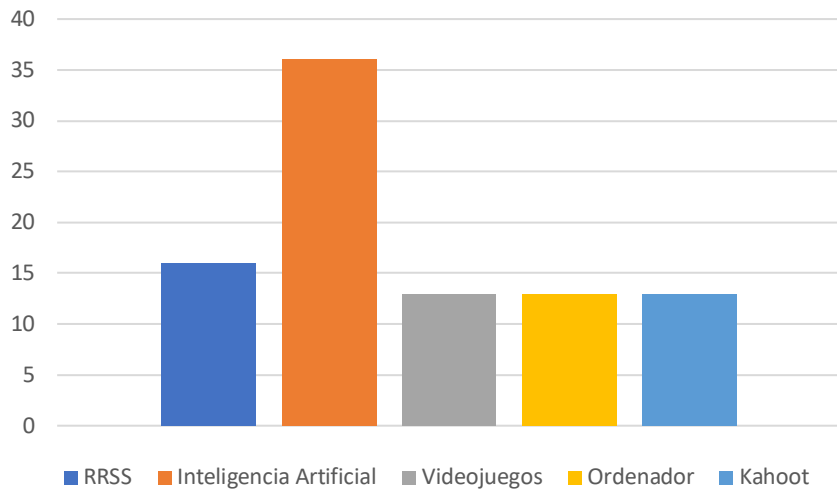
Estoy de acuerdo en que la tecnología digital contribuye a la mejora de la inclusión social. De hecho creo que son herramientas colectoras y permiten la visibilidad de colectivos y la divulgación (Cuestionario abierto 42, mujer, 24 años).

4.6. VISIÓN FUTURA

De este estudio se desprende que el alumnado objeto de estudio, considera que las siguientes tecnologías emergentes podrían transformar las intervenciones socioeducativas en los próximos años (Gráfico 7). En

este sentido, destacan la Inteligencia Artificial (f=36), las RRSS (f=16), y en menor medida el ordenador, los videojuegos y Kahoot

GRÁFICO 7. *Visión futura*



Fuente: elaboración propia

A continuación se presenta algún extracto ilustrativo:

Creo firmemente que la tecnología emergente que transformará las intervenciones socioeducativas en los próximos años es la Inteligencia Artificial (Cuestionario abierto 46, hombre, 25 años).

Considero que habrá tecnologías emergentes que transformarán las intervenciones socioeducativas en los próximos años, como la Inteligencia Artificial y las Redes Sociales (Cuestionario abierto 49, mujer, 22 años).

5. DISCUSIÓN

De este estudio se desprende que el alumnado de último curso de los grados de Educación Social y Trabajo Social considera como oportunidades que ofrece la tecnología a la hora de llevar a cabo una intervención socioeducativa la creación de actividades lúdicas, así como la accesibilidad y la divulgación de información, coincidiendo con autores como Jacome-Alvarez (2020).

Las personas participantes en este estudio indican como tecnologías utilizadas en intervenciones socioeducativas Kahoot, Genially o Canva. Asimismo también hacen referencia a la herramienta Youtube (Lozano Díaz et al., 2020).

Gran parte del alumnado de los grados de Educación Social y Trabajo Social afirman que no han encontrado desafíos al utilizar la tecnología en sus prácticas o trabajos de intervención socioeducativa. Algunos/as señalan las funciones de pago de alguna herramienta así como la insuficiente formación/capacitación. Tal y como indica Carrizosa (2018).

La mitad de las personas participantes indican que se sienten preparadas para utilizar la tecnología digital en intervenciones socioeducativas. La otra mitad no. Señalan como aspectos mejorables la formación (Pinto et al., 2016) así como la diversidad de recursos.

Los y las futuros/as educadores/as y trabajadores/as sociales creen que la tecnología digital puede contribuir o ha contribuido a mejorar la inclusión social en las intervenciones observados a diseñadas, principalmente a través de la diversidad de recursos (García-Ruíz y Bonilla-del-Río, 2020).

Las personas participantes, no dudan en que las tecnologías emergentes que podrían transformar las intervenciones socioeducativas en los próximos años tienen que ver con la Inteligencia Artificial y las Redes Sociales.

6. CONCLUSIONES

A través de esta investigación se presenta la percepción del alumnado que cursa último curso del grado de Educación Social y Trabajo Social sobre los desafíos y oportunidades de la tecnología digital en la intervención socioeducativa. En esta línea se concluye que el alumnado destaca como oportunidad que ofrece la tecnología para llevar a cabo intervenciones socioeducativas la creación de actividades lúdicas, la accesibilidad y la divulgación de información. Destacan como herramientas Kahoot, Genially o Canva. Una gran parte del alumnado no ha encontrado desafíos al utilizar la tecnología en sus prácticas de intervención socioeducativa. Sin embargo algún alumno/a hacen referencia a las funciones de pago de las herramientas y la falta de formación.

Del total de las personas participantes la mitad se siente preparada para utilizar la tecnologia digital en intervenciones socioeducativas, mientras que la otra mitad no. Como aspectos de mejora no dudan en señalar la formación y la diversidad de recursos. Asimismo, creen que la tecnología puede contribuir a mejorar la inclusión social en las intervenciones. Finalmente, no dudan en que la Inteligencia Artificial será la tecnología emergente por excelencia en los próximos años.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Para la realización de esta investigación no se ha contado con apoyos financieros. Con todo, nos gustaría agradecer su colaboración por participar en este estudio a las personas participantes, los/as 50 estudiantes de 4º curso del grado en Educación Social y Trabajo Social.

8. REFERENCIAS

Cabero, J. (2015). La tecnología educativa en la era de la digitalización. *Revista de Educación a Distancia*, *10*(1), 35-50.

Camargo, A. F. y Méndez, L.S.A. (2021). Tecnologías 4.0: El desafío de la educación media en Colombia. *Societas*, *23*(1), 1-29. https://core.ac.uk/download/pdf/487397636.pdf

Carrizosa, E. (2018). Lifelong learning e industria 4.0. Elementos y requisitos para optimizar el aprendizaje red. *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo, 6*(1), 38-63.

Ertmer, P. A. y Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology en Education, 42*(3), 255-284. http://dx.doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551

García Gutiérrez, J. y Ruiz Corbella, M. (2020). Aprendizaje-servicio y tecnologías digitales: un desafío para los espacios virtuales de aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *23*(1), 31-42. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/194603

García-Ruíz, R. y Bonilla-del-Río, M.(2020). Alfabetización mediática y discapacidad: una apuesta necesaria para la inclusión social y digital. En: Muñoz-Borja, P. (Ed. científica). Discapacidad y TIC: estrategias de equidad, participación e inclusión (pp. 60-95). Editorial Universidad Santiago de Cali.

Jacome-Alvarez, O. (2020). Las Tecnologías Emergentes en la Sociedad del Aprendizaje. *Revista Científica Hallazgos 21*, 6(1),101-110. Recuperado de http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V. y Freeman, A. (2016). *NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition*. The New Media Consortium.

Kay, R. H. y Knaack, L. (2009). Exploring individual differences in attitudes towards desktop video conferencing in learning environments. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 35(1). http://dx.doi.org/10.21432/T2830H

Kizilcec, R. F., Saltarelli, A. J., Reich, J. y Cohen, G. L. (2017). Closing global achievement gaps in MOOCs. *Science*, *355*(6322), 251-252. http://dx.doi.org/10.1126/science.aag2063

Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: Teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media & Society*, *10*(3), 393-411. http://dx.doi.org/10.1177/1461444808089415

Lozano Díaz, A., González Moreno, J., & Cuenca Piqueras, C. (2020). Youtube como recursos didáctica en la Universidad. EDMETIC, *Revista de Educación Mediática y TIC, 9*(2), 159-180. https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i2.12051

Monasterio, D. y Briceño, M. (2023). Educación mediada por las tecnologías: un desafío ante la coyuntura del COVID-19. *Observador Del Conocimiento*, *5*(1), 100–108. https://revistaoc.oncti.gob.ve/index.php/odc/article/view/200

Pinto, S., Diaz, C. y Alfaro, C. (2016). Modelo espiral de competencias docente TICTACTEP aplicado al desarrollo de competencias digitales. *Revista Educativa Hekademos 19*(IX), 39-48. Recuperado de https://dialnet.unirioja,es/descarga/articulo/6280715.pdf

Valenzuela, S., Park, N. y Kee, K. F. (2009). Is there social capital in a social network site?: Facebook use and college students' life satisfaction, trust, and participation. *Journal of Computer-Mediated Communication*, *14*(4), 875-901. http://dx.doi.org/10.1111/j.1083-6101.2009.01474.x

Warschauer, M. y Matuchniak, T. (2010). New technology and digital worlds: Analyzing evidence of equity in access, use, and outcomes. *Review of Research in Education*, *34*(1), 179-225. http://dx.doi.org/10.3102/0091732X09349791

Yuan, L. y Powell, S. (2013). MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education. *JISC CETIS*. http://dx.doi.org/10.13140/2.1.5072.8320

ABP Y HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS EN EL PROCESO DE DISEÑO DE ESPACIOS EDUCATIVOS SOSTENIBLES

JOSÉ LUIS CABALLERO MONTES
Instituto Politécnico Nacional. Ciidir Unidad Oaxaca

MÓNICA SOLEDAD RODRÍGUEZ RUVALCABA
Instituto Politécnico Nacional. Ciidir Unidad Oaxaca

RAFAEL ALAVÉZ RAMÍREZ
Instituto Politécnico Nacional. Ciidir Unidad Oaxaca

MARGARITA RASILLA CANO
Instituto Politécnico Nacional. Ciidir Unidad Oaxaca

1. INTRODUCCIÓN

Los docentes hoy en día deben ser facilitadores del aprendizaje activo y del desarrollo de competencias transversales que preparen a los estudiantes para los desafíos del mundo real. La evolución en el rol de los docentes frente a los avances en la comprensión del aprendizaje estudiantil debe apoyarse en estrategias didácticas para diseñar ambientes de aprendizaje efectivos y emplear estrategias innovadoras que fomenten la participación activa y significativa de los estudiantes (Berkley, Croos y Howell, 2007). Además, los educadores tienen la responsabilidad de implementar métodos que desarrollen competencias colaborativas, esenciales no solo en el ámbito académico, sino también en la vida cotidiana, lo que subraya la relevancia de estas habilidades más allá del aula (Martínez, Cegarra y Rubio, 2012).

En la actualidad el impacto que está teniendo la tecnología de la información y Comunicación en diversas áreas obliga a las instituciones de educación superior reflexionar sobre las competencias de egreso que deben poseer los alumnos para enfrentarse a la sociedad de hoy

denominada sociedad del conocimiento. En disciplinas que tienen que ver con el diseño como la arquitectura las herramientas tecnológicas como los softwares especializados han revolucionado el proceso de diseño de edificaciones diversas, facilitando la creación de ambientes que no solo cumplen con los requerimientos pedagógicos, sino que también minimizan el impacto ambiental

Los distintos niveles del sistema educativo revisan las formas de incorporación del uso apropiado de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para sostener la labor del docente y el estudiante en el aprendizaje y la adquisición de competencias generales. De esta manera las carreras de arquitectura buscan asegurar, en su formación, las competencias profesionales específicas y necesarias para alcanzar un profesional de calidad, según las necesidades de los nuevos escenarios, que se manifiestan dentro del desarrollo tecnológico de hoy.

Existen estudios (Trujillo y Cubillos, 2016; Pinos, 2015) que han abordado el proceso de diseño arquitectónico con propuestas de modelo de enseñanza para el diseño de edificaciones orientadas a la sostenibilidad desde la visión del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). En esta línea de inserción de este enfoque en la enseñanza se pretende producir un cambio en los procesos cognitivos del futuro profesional, de manera globalizadora, totalizadora, integradora, transversal y con una concepción reflexiva y crítica en el aprendizaje de la tecnología.

En esta investigación se presenta el caso del diseño de una escuela de nivel secundaria con infraestructura precaria en una comunidad de Oaxaca, México, la cual se realizó por estudiantes del Instituto Politécnico Nacional en su labor de atender problemáticas reales con el objetivo de diseñar un espacio educativo sostenible mediante el uso de herramientas tecnológicas que permitiera además formar competencias en estudiantes en proyectos sociales aplicados. Se empleó la metodología del ABP para que los discentes pudieran fortalecer sus competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. En particular se atendió las competencias tecnológicas al considerarse durante el proceso de diseño de la escuela el empleo de software especializado para modelación y simulación virtual.

1.1. MARCO TEÓRICO

1.1.1. Aprendizaje basado en problemas

La metodología del aprendizaje basado en problemas (ABP) se caracteriza por desarrollar un aprendizaje autónomo, es decir que los estudiantes asuman una mayor responsabilidad en su propio aprendizaje, así como aplicar en proyectos reales, las habilidades y conocimientos adquiridos en su formación. Además de que sirve como instrumento didáctico para el desarrollo de competencia no solo del saber sino del hacer (De Miguel, 2009).

El ABP se distingue de los métodos tradicionales al ser una herramienta didáctica que no solo promueve el conocimiento, sino también la aplicación práctica. Los proyectos tienen una conexión con situaciones reales, ya que las tareas y problemas planteados están vinculados con el ámbito laboral. Este enfoque centrado en el alumno fomenta el aprendizaje autónomo y pone énfasis tanto en el proceso como en el resultado final. Además, promueve la autoorganización, ya que los estudiantes establecen sus objetivos, planifican, implementan, supervisan y toman decisiones de manera independiente (Disla, 2013).

Para emplear la estrategia didáctica del ABP es fundamental que los docentes creen entornos de aprendizaje que motiven a los estudiantes. Estos espacios permiten a los alumnos gestionar adecuadamente la realización de tareas, promover el respeto hacia el trabajo en equipo y evaluar tanto el esfuerzo de sus compañeros como el propio (Rodríguez et al., 2010).

1.1.2. Herramientas tecnológicas

Por otra parte, las herramientas tecnológicas son programas o software, elementos intangibles que facilitan la comunicación y la realización de actividades. Estas herramientas permiten a los estudiantes desarrollar sus habilidades y destrezas en el contexto educativo, además de fomentar el aprendizaje y promover la innovación (Ron, 2022).

La UNESCO sostiene que las tecnologías de la información y la comunicación tienen el potencial de complementar, enriquecer y transformar la educación. La incorporación de las TIC en la enseñanza y en las aulas, en sus diversos niveles, es un ámbito que está en constante

desarrollo y que necesita ser revisado y actualizado de manera continua (Arancibia et al., 2021).

Según Mishra (2019), la integración efectiva de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje depende de la combinación de tres tipos de conocimiento: el conocimiento de contenido, que abarca los conceptos, teorías y procedimientos clave de un área; el conocimiento pedagógico, que incluye las mejores prácticas, estrategias y métodos de enseñanza; y el conocimiento tecnológico, que se refiere a las habilidades para utilizar tecnologías de manera efectiva, aprovechando los conocimientos previos de los estudiantes, desarrollando nuevos aprendizajes y fortaleciendo los ya adquiridos.

Dentro de las herramientas tecnológicas empleadas de mayor uso por estudiantes y profesionales del área de diseño se encuentran Auto CAD y Revit, ambos de Autodesk. El primero se refiere a un software para crear dibujos técnicos y modelos tridimensionales de manera digital, gracias a la posibilidad de visualizar los diseños en 2D y 3D. Esta herramienta tecnológica permite el trabajo en proyectos de diseño de interiores, estructuras urbanas y comerciales, áreas de ingeniería, industrial y mecánica.

Revit es un software de modelado con enfoque integral para el diseño, construcción y gestión de edificaciones o infraestructuras, que utiliza modelos tridimensionales para representar información sobre el diseño, la construcción y el mantenimiento de un proyecto. La plataforma permite a estudiantes y profesionales de la industria crear modelos precisos y detallados que contienen información sobre la geometría del edificio, así como datos relacionados con los materiales, el rendimiento, los costos y otros aspectos importantes del proyecto. Entre las características clave de Revit se incluyen la capacidad de trabajar en un entorno cooperativo, lo que facilita la colaboración entre diferentes disciplinas y equipos de proyecto.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Diseñar un espacio educativo sostenible para una escuela telesecundaria en condiciones precarias mediante el uso de herramientas tecnológicas y el ABP que permitiera además formar competencias en estudiantes de nivel superior en proyectos sociales aplicados.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Elaborar una planeación didáctica con la metodología del aprendizaje basado en problemas (ABP) para que los estudiantes desarrollen el diseño de la escuela en el caso de estudio

Evaluar los aprendizajes de los estudiantes durante el desarrollo del proyecto mediante guías de observación, entrevistas e informe final.

3. METODOLOGÍA

3.1. CONTEXTO

La investigación se desarrolló en la escuela de nivel medio básico (telesecundaria) en el municipio de Ocotlán de Morelos, Oaxaca en México. Las condiciones de la infraestructura física de la institución interfieren con el desarrollo de la comunidad escolar que la habita, que se observa en la precariedad de sus dos aulas con las que cuenta, construidas con muros y techos con estructura metálica, madera y láminas galvanizadas.

FIGURA 1. *Contexto urbano de la Escuela Telesecundaria Galea en Ocotlán de Morelos, Oaxaca, Méx. Condiciones de falta de infraestructura física educativa de calidad.*

Fuente: tomada por los autores

En la colonia Galea donde se encuentra la escuela no existen servicios básicos como el agua, drenaje y pavimentación de las calles. Durante más de ocho años el director de la institución ha llevado un proceso de transformación de la escuela para mejorar su infraestructura con algunos logros importantes como la donación de materiales de construcción (tierra, arena, cemento, láminas, madera) por diversos agentes (Figura 1).

Ante esta situación el equipo directivo de la telesecundaria solicita al Instituto Politécnico Nacional (IPN), una de las instituciones de mayor prestigio en México el proyecto arquitectónico de su institución para poder gestionar recursos para la mejora de sus espacios escolares.

El IPN cuenta con un centro de investigaciones en el estado de Oaxaca, donde se oferta el posgrado de Gestión de Proyectos para el Desarrollo Solidario, cuyos estudiantes realizan proyectos solidarios para atender variadas demandas en las comunidades del estado. Es así como en las unidades de aprendizaje de Arquitectura Bioclimática y Sustentabilidad en la Edificación de esta maestría se toma la solicitud realizada por la escuela para llevar a cabo su proyecto arquitectónico con un grupo de tres estudiantes y tres profesores durante el semestre 2024A.

3.2. Método

Se trató de un estudio de caso (Yin, 2009) en la que se enfocó la investigación en el proceso de planeación de una práctica curricular para fortalecer la competencia en el uso de las TIC de los estudiantes a través de la estrategia didáctica del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el cual plantea cinco fases de desarrollo: definición del proyecto, investigación y análisis, diseño y planificación, implementación y presentación del proyecto (Figura 2).

La primera fase fue definición del proyecto donde los profesores que imparten la unidad de aprendizaje de Arquitectura Bioclimática y Sustentabilidad en la Edificación le asignaron la actividad a una estudiante de maestría en gestión de proyectos con el apoyo de dos pasantes de arquitectura de una Universidad local que prestaban servicio social en el IPN.

FIGURA 2. *Metodología del proyecto basada en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)*

Fuente: elaboración propia

Dentro de los requerimientos particulares para el desarrollo del diseño de la escuela es que debería de conceptualizarse con el enfoque de la sustentabilidad y hacer uso de software de diseño y modelado virtual. En sesiones dentro del aula se les dieron los conceptos básicos del diseño sostenible y los softwares disponibles para dar solución a edificaciones escolares bajo el enfoque planteado.

La investigación y análisis se llevó a cabo en la fase dos donde los estudiantes realizaron revisión bibliográfica para identificar métodos de diseño arquitectónico, criterios de edificación sostenible e identificación de los softwares más adecuados que permitieran elaborar planos, imágenes y renderizados, además de identificar herramientas para realizar evaluaciones bioclimáticas sobre el modelo virtual de la escuela diseñada. En esta etapa también se realizaron visitas al sitio donde se

encuentra la telesecundaria para elaborar un diagnóstico ambiental, social y económico mediante guía de observación, fotografías y entrevistas con la participación de la comunidad estudiantil.

En la fase tres de la planeación y diseño los estudiantes desarrollaron el proyecto arquitectónico y validaron su diseño bioclimático mediante el uso de software especializado de simulación. A lo largo del desarrollo de esta actividad tuvieron pláticas con la comunidad estudiantil para atender las necesidades y sugerencias para diseñar la escuela. Durante este proceso los profesores de las asignaturas evaluaron las competencias del equipo de estudiantes mediante guía de observación y rúbrica. En clase los estudiantes presentaron los avances del proyecto y los profesores retroalimentaron el trabajo.

La fase cuatro comprendió la implementación donde el equipo de estudiantes mostró en clase el proyecto arquitectónico definitivo con los planos respectivos, imágenes renderizadas y las evaluaciones bioclimáticas realizadas sobre una maqueta virtual. Posteriormente socializaron la propuesta de diseño con la comunidad estudiantil de la telesecundaria Galea para lo cual elaboraron material didáctico tanto digital como visual mediante infografías y posters. Esta fase como las previas también fue evaluada por los profesores de las unidades de aprendizaje para identificar las competencias adquiridas por los estudiantes.

Durante una sesión en el aula los estudiantes presentaron el informe del proyecto con los resultados obtenidos donde se pudo evaluar las competencias instrumentales y sistémicas principalmente (cognitivas, metodológicas y lingüísticas), así como las competencias interpersonales como el trabajo en equipo. Al final se hicieron entrevistas tanto a los alumnos como profesores participantes de la actividad para profundizar en el sentido de las situaciones y el significado que le dieron durante la intervención en el proyecto (Denzin y Lincoln, 2012).

Para el análisis de la información cualitativa obtenida de los instrumentos aplicados entrevistas (E) y la observación participante (OP), se empleó el sistema de codificación: Instrumento-participante (ejemplo: Entrevista, Alumno/a, Profesor/a, Investigador/sexo: “E, A, P, I, /M, H”) y un análisis de contenido, a partir de las categorías establecidas

referidas a las competencias que adquirieron los estudiantes y el desarrollo del proyecto con la metodología del ABP.

4. RESULTADOS

Derivado del diagnóstico del sitio donde se ubica la escuela que consideró aspectos socioeconómicos, culturales, climáticos y geográficos se obtuvieron datos para que los estudiantes iniciaran con el diseño de la escuela. Esta información se complementó con las entrevistas y cuestionario donde la comunidad estudiantil expresó sus necesidades, deseos, preferencias, gustos, etc. El equipo de estudiantes en gabinete trabajo la propuesta a nivel de anteproyecto apoyándose en programas de dibujo como AutoCAD y Sketchup.

En las sesiones en clase los estudiantes definieron la programación arquitectónica de la escuela con soluciones espaciales y funcionales. Definieron la distribución y relación espacial entre las diferentes áreas y funciones de las áreas que tendrá la telesecundaria.

La conceptualización del proyecto por parte de los estudiantes representó una aportación teórica y metodológica, ya que con la inclusión del enfoque de sustentabilidad se aplicaron criterios bajo esta perspectiva que garantizará una vez que se construya un entorno que no solo responda a las necesidades de aprendizaje, sino que también promoverá el bienestar integral de los estudiantes en un entorno educativo propicio para su desarrollo y, al mismo tiempo, respetuoso con el medio ambiente (Tabla 1).

Los estudiantes elaboraron el proyecto arquitectónico con plantas de conjunto, fachadas, cortes de los edificios y detalles constructivos. De manera paralela trabajaron maquetas y modelos virtuales en los programas Sketchup, Revit y Enscape. Estas maquetas permitieron visualizar de forma esquemática como se vería el conjunto arquitectónico una vez construido, así como el interior de las aulas, el espacio de usos múltiples, las áreas exteriores para la convivencia y recreación de los estudiantes fuera de las aulas (Figura 3).

TABLA 1. *Conceptualización del proyecto con el enfoque de sustentabilidad*

Enfoque: sustentabilidad	Diseño arquitectónico sostenible	-Incorporación de principios de diseño sostenible en la construcción de la escuela, como el uso de materiales ecológicos y reciclados, -Diseño bioclimático para maximizar la luz natural y minimizar el uso de energía, así como la implementación de sistemas de ventilación eficientes para reducir la dependencia de la climatización artificial.
	Gestión del agua	Implementación de tecnologías de conservación del agua, como la recolección de aguas pluviales para riego o para sistemas de descarga de inodoros.
	Espacios verdes	Diseño de áreas verdes dentro y alrededor de la escuela para promover la conexión con la naturaleza y proporcionar espacios para el aprendizaje al aire libre.
	Participación comunitaria	Involucramiento de la comunidad estudiantil de la telesecundaria en el diseño, fomentando la colaboración entre estudiantes, padres, personal docente, autoridades locales y organizaciones ambientales.

Fuente: elaboración propia

FIGURA 3. *Proyecto arquitectónico de la escuela telesecundaria Galea con visualizaciones obtenidas mediante software especializado de diseño.*

Fuente: elaborada por los autores

Para visualizar como la radiación solar incide en los muros y techos de los edificios de la escuela los estudiantes realizaron un estudio de asoleamiento con el Software Revit de Autodesk que les permitió analizar la incidencia del sol en la envolvente de los edificios que componen la escuela y visualizaron la efectividad de los dispositivos de control solar

integrados en la propuesta arquitectónica (Figura 4). Con ello se garantizará que el sol no afectará el interior de los espacios educativos durante la jornada escolar de los estudiantes.

FIGURA 4. *Estudio de asoleamiento con el software Sketchup de Autodesk para visualizar el comportamiento de la radiación solar en el edificio de aulas*

Fuente: elaborada por los autores

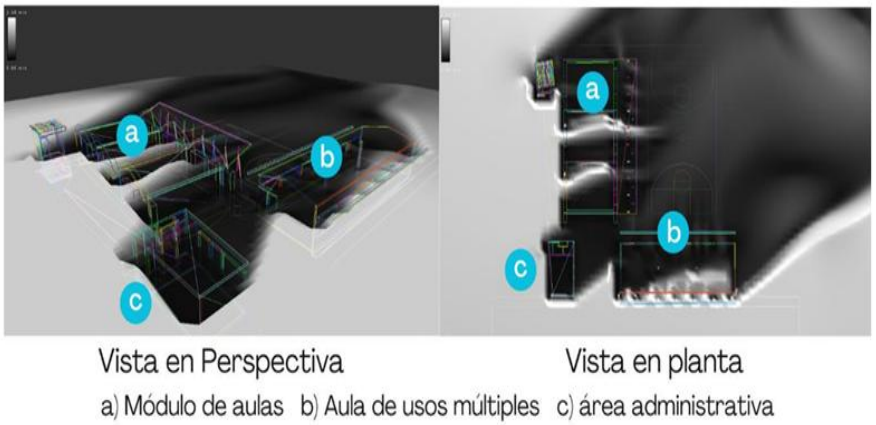
Con la finalidad de conocer el comportamiento del viento al interior de los espacios de la propuesta arquitectónica, los estudiantes llevaron a cabo un estudio de ventilación con el software Vasari de Autodesk. Para este estudio consideraron los ejes eólicos dominantes de acuerdo con los vientos locales y realizaron tres simulaciones, una con el viento predominante del norte, otra con el viento nor-noreste y por último una con el viento sur.

De este estudio se obtuvo que se podrá tener una buena ventilación cruzada en los edificios principales de las aulas de enseñanza y de usos múltiples favoreciendo al primero por la orientación donde estará ubicado (Figura 5).

De la evaluación que se tuvo con la presentación del proyecto en el aula y en la socialización de este en la escuela Galea se pudo identificar que las competencias adquiridas por los estudiantes fueron: diseñar con un enfoque sostenible, manejo de datos e interpretación de diagramas climáticos, determinación y evaluación de estrategias bioclimáticas, uso de herramientas digitales de diseño, trabajo colaborativo y

sensibilización ante comunidades vulnerables para mejorar su infraestructura educativa.

***FIGURA 5**. Estudio de viento realizado sobre una maqueta virtual de los edificios diseñados para la telesecundaria Galea empleando el software Vasari.*



Fuente: elaboración de autores

4.1. Resultados de las entrevistas

Los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas tanto a los estudiantes, como a los profesores se presentan agrupados en categorías con el fin de ofrecer una mayor compresión.

La práctica del ABP en el proyecto de la escuela telesecundaria supuso una oportunidad para el aprendizaje de contenidos curriculares y el desarrollo de competencias en el uso de herramientas tecnológicas por parte de los estudiantes que participaron en la investigación.

Los softwares de diseño que se utilizaron en el proceso de diseño de la escuela fueron muy útiles, ya que nos permitieron además de elaborar el diseño poder simular estrategias bioclimáticas de forma rápida y poder visualizar como se comportarían los elementos y los espacios ante la radiación y el viento (E1, A, H).

En la actualidad las TIC son indispensables en el trabajo de diseño arquitectónico. Los planos ya no se dibujan a mano, se realizan con

software de diseño. Las herramientas tecnológicas permitieron que los estudiantes, tutores y profesores de la escuela pudieran visualizar y entender mejor las propuestas de diseño de su escuela (E2, A, M)

Los profesores reconocen que los estudiantes fueron los verdaderos protagonistas de su aprendizaje, se convirtieron en investigadores, ya que no solo elaboraron una propuesta arquitectónica convencional, sino que a partir del enfoque de la sustentabilidad elaboraron un proyecto con aspectos innovadores de diseño.

Lla conceptualización realizada bajo criterios de sustentabilidad fue una guía valiosa para que los estudiantes desarrollaran el proyecto […] uno de los aspectos que toma relevancia es la solución que le dieron a la gestión de recursos mediante la integración de ecotecnias que serán benéficas en la fase de operación de la escuela una vez que se construya (E2, P, H).

Se pudo observar que la competencia tecnológica en uno de los estudiantes fue notoria ya que aprovecho sus conocimientos previos adquiridos por autoaprendizaje, los otros dos estudiantes demostraron un aprendizaje medio en el uso de las tecnologías.

Durante mi etapa universitaria no tuve acceso a herramientas tecnológicas para diseño. Los trabajos de dibujo se hacían a mano. En ninguna clase se impartió el uso de software diseño. El único software que he trabajado es el Autocad (E1, A, M)

Se hace notar también la competencia social de trabajo en equipo fue fundamental para desarrollar el proyecto de la escuela. Esta competencia caracteriza junto con la competencia individual, a la competencia interpersonal. La cual puede ser evaluada considerando sus referentes, es decir, asumimos en esta investigación que la competencia social, puede ser evaluada a través de la comunicación interpersonal, el trabajo de campo y el tratamiento de conflicto y negociación

Me pareció un proyecto colaborativo donde se vio el trabajo conjunto de profesores y estudiantes que tuvo como resultado el diseño de una escuela diferente al modelo que se ha construido por muchos años en México, eso es lo que más me agradó. (E2, A, H)

La intervención de los profesionales al hacer la propuesta de solución a la problemática planteada evidenció el trabajo colaborativo que se demostraron ampliamente [...] La comunicación interpersonal entre el equipo de trabajo (comunicación entre pares), con los actores involucrados en el problema y las mediadores y aprendices, además de dejar evidencia durante la exposición de los resultados ante diferentes públicos. [...] El trabajo de campo fue fundamental para recabar la información de diagnóstico para plantear el problema, recabar información de antecedentes y para la preevaluación de posibles soluciones del problema y su propuesta de solución y la gestión del tratamiento de conflictos llevo a buen término el proyecto. (E1, P,M).

Las narrativas expresadas por los profesores en relación con la pregunta ¿Cómo visualiza la combinación de la estrategia didáctica del método del ABP y el uso de las TICs para resolver el proyecto con enfoque social que tuvo como propósito la mejora de las condiciones de la infraestructura precaria de una escuela de nivel básico?

El ABP requiere un diseño didáctico que se adapte a las características del aprendiz, al problema a resolver y a las herramientas con las se cuenta, en este caso las características del aprendiz esta referenciado en los perfiles profesionales de los involucrados (arquitectura) con habilidades en el uso de las TICS. [...] el problema a resolver es una realidad llena de carencia y con apremiante propuesta de solución, ya que la escuela opera en condiciones no aptas, incluso negativas. [...] En mi opinión la propuesta pedagógica del ABP y las Tics se armonizó para dar las condiciones de construcción del aprendizaje basado en la propuesta de solución de un problema rea.l (E2, P, M)

Otras competencias observadas en los estudiantes están relacionadas con las de tipo cognitivo (pensamiento crítico, reflexivo y sistémico) que demostraron durante el desarrollo y entrega final del proyecto a la telesecundaria. Tomaron relevancia las competencias sistémicas de organización y capacidad emprendedora como la creatividad e innovación.

Las competencias de creatividad e innovación se observaron notoriamente y se demostraron con la propuesta arquitectónica, resultado final del trabajo encomendado. [...] sin una visión sistémica del problema los

estudiantes no hubieran podido diseñar una propuesta de solución a la situación real que presenta la escuela telesecundaria. […] Se observaron los procesos de organización de los estudiantes, tanto en campo como en gabinete, con respecto a recursos y talento humano; las iniciativas del grupo de profesionales, respondiendo las demandas del contexto y de la dinámica observada a través del tiempo enriquecidos con los diferentes liderazgos del equipo de trabajo que llevo a integrar una propuesta bien estructurada que respondió al problema planteado. (OP, I).

Del aprendizaje obtenido por los estudiantes en esta práctica educativa los profesores expresaron lo siguiente:

Fue notable que la experiencia en investigación de la estudiante que lidereó la experiencia educativa mostrando un análisis sistémico de referentes que permitieron al equipo identificar variables de diseño, en particular del diseño sostenible enfoque en el cual se basó el proyecto de la escuela (E2, P, H).

Una vez se obtuvo el diseño de la escuela se realizaron evaluaciones de cómo se comportarán los espacios ante la radicación solar y el viento. La simulación me pareció interesante porque demostraron como se comportarán los edificios de la escuela previo a su construcción. (E3, P, H)

La experiencia didáctica fue una oportunidad para el trabajo activo de valores como la cooperación, la responsabilidad individual y grupal y lo más importante el compromiso de diseñar un proyecto para una comunidad escolar en condiciones de vulnerabilidad.

Los resultados de este trabajo resaltan los beneficios de diseñar actividades que resuelven problemas reales, considerando un ambiente de aprendizaje que incorpore condiciones propicias para las relaciones interpersonales y del uso de herramientas tecnológicas para el desarrollo de proyectos de impacto social como el caso presentado en la investigación.

5. DISCUSIÓN

La propuesta didáctica del ABP permitió una participación activa de los estudiantes y el aprendizaje mediante una pedagogía orientada a dar soluciones a problemas reales derivados de la injusticia sistémica y

brindó una oportunidad de buscar acciones que promuevan mayores oportunidades de cambio en comunidades que no han sido atendida en sus demandas (Cammarota y Fine, 2008).

La diferencia entre los niveles de dominio de las herramientas digitales entre los tres estudiantes que llevaron a cabo el proyecto se atribuye a la deficiente integración de las TIC en los diferentes niveles de aprendizaje, en particular durante sus formaciones previas como la licenciatura y a la falta de práctica en habilidades digitales como lo mencionan las investigaciones de Cervantes (2017) y Romero et al. (2020). Para mejorar esta situación, es esencial que el uso de tecnologías incluya la capacitación y el desarrollo de habilidades digitales mediante recursos como videos tutoriales, trabajos colaborativos entre estudiantes con distintos niveles de competencia digital, y un seguimiento para asegurar la adquisición de estas habilidades.

Los hallazgos de esta investigación revelan que los estudiantes quienes intervinieron en el diseño de la escuela sostenible tienen necesidades en cuanto a la formación en el uso de plataformas digitales, software y herramientas para realizar proyectos de diseño de diversas edificaciones. Se destaca la necesidad apremiante de integrar las TIC en las metodologías pedagógicas en todos los niveles como un recurso esencial para la educación. En la educación superior las universidades deberían orientar sus planes de estudio hacia el desarrollo de competencias tecnológicas que faciliten la realización de actividades tanto académicas como de retribución social. Los resultados encontrados en este rubro son consistentes con otras investigaciones que subrayan la importancia de ajustar los currículos de Educación Superior para fortalecer las competencias tecnológicas de estudiantes y docentes (Sandí y Cruz, 2016; Angulo, 2019).

Por otra parte, la sustentabilidad juega un papel crucial en la creación de entornos educativos saludables y respetuosos con el medio ambiente. Montiel (2022) en su tesis doctoral sustenta que los edificios escolares deberían ser modelo de prácticas sostenibles. Las instalaciones de centros educativos deben participar en el proceso de enseñanza aprendizaje como un elemento activo y dinámico. Si se les designa este rol educativo, se tiene la responsabilidad de hacer que las aulas, las paredes, los

techos, las ventanas, transmitan los valores en los que deseamos educar. La sostenibilidad debe ser un valor esencial.

La integración de prácticas sustentables en el diseño y la construcción de la escuela telesecundaria de Galea no solo reducirá su huella ecológica, sino que también enseñará a los estudiantes el valor de la conservación y el respeto por el entorno natural. Esto puede incluir el uso de materiales sostenibles y de bajo impacto ambiental, la implementación de sistemas de energía renovable, la maximización de la eficiencia energética y la incorporación de espacios verdes y áreas de recreación al aire libre que los estudiantes encargados del diseño proyectaron en la propuesta final del proyecto.

Los espacios escolares y los ambientes educativos ocupan un lugar central en el currículum y se convierten en objeto de investigación a través del diseño de infraestructura educativa con indagaciones colaborativas desde la academia, donde profesores y estudiantes se convierten en investigadores sociales. Este enfoque se basa en un aprendizaje situado que se activa mediante la acción (McIntosh, 2011; Bridges y McGee, 2011). No solo se utiliza la voz para reivindicar, sino también para empoderarse en la toma de decisiones y participar en la transformación.

6. CONCLUSIONES

La experiencia didáctica con el ABP demostró la utilidad que tiene esta que fomentó el trabajo de habilidades con herramientas informáticas en los estudiantes. Al trabajar colaborativamente se pueden desarrollar otras competencias ya que el estudiante aprende además de los contenidos propios del curso, aprende a escuchar y a respetar los diferentes puntos de vista. Se aprende a argumentar y a defender los puntos de vista propios; a buscar distintas alternativas a la solución de un problema. Se aprende a negociar las decisiones y a manejar conflictos interpersonales.

Los resultados de este trabajo resaltan los beneficios de diseñar actividades que resuelven problemas reales, considerando un ambiente de aprendizaje que incorpore condiciones propicias para las relaciones

interpersonales, herramientas tecnológicas y condiciones que consideren el bienestar físico y emocional de los aprendices.

Hoy se mira fuertemente hacia los nuevos entornos digitales, como respuesta a mejorar la calidad educativa, actualizar los conocimientos y responder a las exigencias del mundo contemporáneo. Usando el método de aprendizaje basado en problemas, se insertan las TIC como opción efectiva y eficaz para contribuir a mejorar la calidad de las actividades docentes, ya que los cambios curriculares que se realizan deben dirigirse hacia la integralidad académica.

Las herramientas tecnológicas de diseño como AutoCad, Revit, Sketchup que los estudiantes empelaron en el proceso de diseño de la escuela sostenible fueron muy útiles, completas, prácticas y eficientes que permitieron conformar un proyecto arquitectónico que fue evaluado de forma virtual para demostrar las estrategias bioclimáticas seleccionadas y validar la sostenibilidad de la propuesta de diseño.

Se puede concluir que se deben fortalecer las competencias de los estudiantes en el uso de las últimas tecnologías de diseño. Estos recursos educativos son cruciales para fomentar una cultura de sostenibilidad que pueden ser aplicadas en proyectos para atender demandas reales como el caso que se trató en la investigación.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Se agradece al Instituto Politécnico Nacional por el financiamiento del proyecto: “Codiseño de espacios educativos innovadores mediante estrategias pedagógicas, tecnológicas y ambientales”. SIP 20242181, del cual se derivó este trabajo. A la COFAA del mismo instituto para la beca de exclusividad otorgada al autor y coautores de la investigación.

8. REFERENCIAS

Angulo, M. (2019). Preparación del profesorado en TIC y su valoración en la formación de los grumetes de la Tecnología Electromecánica de la Escuela Naval de Suboficiales de Barranquilla. Educational Research, 3(1), 45-58. Doi: 10.29314/mlser.v3i1.123

Arancibia, G., Carvacho, M., Gaona, J., LL, T. U., Espinoza, J., Dockendorff, M., Ramírez, P. (2021). El rol de la tecnología en la formación de profesores de matemáticas y ciencias, una problemática renovada. Revista Chilena de Educación Científica, 22(2), 24-42.

Berkley, E., Croos, K y Howell, C. (2007). Técnicas de aprendizaje colaborativo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Morata.

Bridges, D & McGee, Sh. (2011). Collaborative Inriquy. En J. Higgs, A. Titchen, D. Horsfall and D. Bridges (Eds.), Creative Spaces for Qualitative Researching. (213-222). Rotterdam: Sense Publishers.

Cammarota, J. & Fine, M. (2008). Youth Participatory Action Research: A Pedagogy for Transformational Resistance. En J. Cammarota & M. Fine (Eds.), Revolutionizing Education. Youth Participatory Action Research in Motion. (pp.1-12). New York: Routledge.

Cervantes Borja, J. (2017). Avances y problemáticas de las Tecnologías de Información y Comunicación (tic) en la enseñanza de la arquitectura. Academia XXII, 8(15), 19-36.

De Miguel, M. (2009). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. (2da Ed.). Madrid: Alianza Editorial.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (2012) (Comp.). Manual de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.

Disla, Y. (2013). Aprendizaje por proyecto: incidencia de la tecnología de la información para desarrollar la competencia de trabajo colaborativo. Ciencia y Sociedad, 38 (4), 691-717.

McIntosh, P. (2011). Creative and visual methods to facilitate reflection and learning through research. En J. Higgs, A. Titchen, D. Horsfall & D. Bridges (Eds.), Creative Spaces for Qualitative Researching. (pp. 87-96). Rotterdam: Sense Publishers.

Martínez, A., Cegarra, J., y Rubio, J. (2012). Aprendizaje basado en competencia: Una propuesta para la autoevaluación docente. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado. 16 (2), 123-145.

Mishra, P. (2019). Considering Contextual Knowledge: The TPACK Diagram Gets an Upgrade. Journal of Digital Learning in Teacher Education, 35(2), 76-78.

Montiel, I. (2022). Espacios educativos innovadores y sostenibles. avanzando hacia los ODS. (Tesis Doctorado). Universidad Miguel Hernández de Elche.

Pinos Medrano, H. A. (2015). Uso del método de aprendizaje basado en proyectos (ABP), para la carrera de Arquitectura. Revista Universidad y Sociedad, 7 (3), 112-116.

Rodríguez-Sandoval, E., Luna-Cortes, J., Vargas-Solano, E. (2010). Evaluación de la estrategia: Aprendizaje basado en proyecto. Educación y Educadores, 13(1), 13-25.

Romero, L., Ramírez, M. y Valenzuela, J. (2020). Incidence of Digital Competences in the Completion Rates of MOOCs: Case Study on Energy Sustainability Courses. IEEE Transactions on Education, 63(3), 1-7.

Ron Pumisacho, E. A. (2022). Uso de GeoGebra en el aprendizaje de Trigonometría Quito. (Tesis de Maestría). Universidad Indoamérica, Quito.

Sandí, J., y Cruz, M. (2016). Propuesta metodológica de enseñanza y aprendizaje para innovar la Educación Superior. InterSedes, 17(36), 153-189. doi:http://dx.doi.org/10.15517/isucr.v17i36.27100

Yin, R. K. (2009). Case Study Research. Design and Methods. Thousand Oaks: Sage

COMPETENCIAS MUSICALES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

PALOMA BRAVO-FUENTES
Grupo de investigación en Educación Musical (GIEM), Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La implementación de la música en la etapa de Educación Infantil ha sido ampliamente reconocida como un componente esencial para el desarrollo integral y holístico del alumnado. Desde temprana edad, la música no solo actúa como un medio de expresión artística, sino también como una herramienta pedagógica que contribuye significativamente en diversas áreas del desarrollo infantil. Investigaciones en neurociencia y psicología educativa han destacado los beneficios de la música en el desarrollo cognitivo, emocional, social y físico de los niños y niñas en esta edad escolar (Hallam, 2010; Koelsch, 2009).

Según Gordon (2012), la experiencia musical temprana fomenta la capacidad de aprendizaje y la creatividad, al tiempo que mejora la inteligencia emocional. En este aspecto, Carrillo (2015) relaciona este desarrollo creativo con tres aspectos: la interpretación, la dirección instrumental y; finalmente, el análisis musical.

Rauscher y Zupan (2000), encontraron que los niños y niñas que participan en programas de educación musical presentan mejoras significativas en habilidades espaciales y matemáticas. Además, la música tiene un impacto profundo en el desarrollo social y emocional de este alumnado. La participación en actividades musicales grupales promueve la cooperación, la empatía y el sentido de comunidad (Hallam, 2010). Autores fundamentales como Vygotsky (1978) argumentan que el aprendizaje social es crucial en la etapa de Educación Infantil y que la

música, al ser una actividad intrínsecamente social, facilita la interacción y el aprendizaje colaborativo.

Desde una perspectiva holística, la Educación Musical también influye en el desarrollo motriz. La interpretación con instrumentos musicales y las actividades rítmicas mejoran la coordinación motora y la conciencia corporal (Lobo y Winsler, 2006). Este desarrollo motor no solo es fundamental para la ejecución musical, sino que también se traduce en habilidades motoras finas y gruesas que son esenciales para otras actividades de la vida diaria y el aprendizaje académico.

En conclusión la música, en la etapa de Educación Infantil, no solo enriquece el currículo, sino que puede definirse como una necesidad pedagógica para el desarrollo integral del alumnado. La evidencia empírica y teórica respalda la implementación de programas de Educación Musical como un medio para fomentar el desarrollo cognitivo, emocional, social y físico de los estudiantes, preparándolos para un aprendizaje más efectivo. En este sentido, algunos autores que definen la música como herramienta que funciona a modo de hilo conductor de los contenidos de la etapa de Educación Infantil (Lozano y Hernández, 2014), remarcando, además, su versatilidad dentro de estas aulas (Gutiérrez, 2017).

Por todas las premisas definidas en las líneas anteriores, resulta definitiva la formación y cualificación profesional de los/as docentes de Educación Infantil en la materia de música para poder ofrecer un desempeño profesional cualificado y acorde a las necesidades del alumnado (Carrillo 2015). Además, solo mediante la adquisición de competencias musicales por parte del profesorado este podrá emplear las numerosas posibilidades de su implementación en las aulas (López de la Calle, 2008). Es más, Jorquera (2017) insiste en que, los estudiantes disfrutarán más de las practicas fundamentadas en la música gracias a esa preparación adecuada por parte de los/as docentes.

Esta formación, dentro de las competencias del área, deben incorporar todas las facetas que conforman la Educación Artística entendiendo estas como: música, danza, teatro y artes de tipo plástico (Capistrán, 2016).

2. OBJETIVOS

Los objetivos fundamentan el marco teórico y práctico de la presente investigación, estableciendo una estructura sólida para la evaluación de la formación en Educación Musical dentro del contexto específico de la Educación Infantil en la provincia de Granada. Por ello los objetivos que persigue este proceso de investigación son los siguientes:

1. Analizar la situación actual de la formación en Educación Musical en la Educación Infantil en la provincia de Granada, utilizando un cuestionario cuantitativo diseñado ad-hoc.
2. Evaluar las competencias musicales y las estrategias pedagógicas de los docentes de Educación Infantil, enfocándose en su formación, aplicación en el aula y motivación para el desarrollo profesional.
3. Validar el cuestionario mediante la colaboración de expertos en Educación Infantil y la aplicación en un grupo con características similares a los participantes, asegurando la precisión y relevancia de las preguntas.
4. Realizar un análisis exhaustivo de los datos recogidos para interpretar efectivamente la implementación y el impacto de la educación musical en los contextos educativos investigados.

3. MÉTODO

La presente investigación ha sido realizada desde un enfoque positivista con el propósito de elucidar y analizar la situación actual de la formación en Educación Musical de los docentes de la etapa de Educación Infantil en diversas localidades de la provincia de Granada. Adicionalmente, pretende predecir el grado de interés y la implementación de estas formaciones en las aulas correspondientes a dicha etapa educativa. Para alcanzar estos objetivos, se ha utilizado un cuestionario como herramienta de recopilación de datos cuantitativos, confirmando así la inclusión de esta investigación en un paradigma de naturaleza cuantitativa. El cuestionario fue diseñado ad-hoc, con el fin de facilitar su cumplimentación, y consta de 10 preguntas de respuesta cerrada.

Para la realización de esta investigación, se han tomado en cuenta variables como la edad de los participantes, el género, los años de experiencia en la docencia de música, la categoría profesional (funcionario de carrera o interino), el tipo de centro educativo (público, privado o concertado) y la localidad (dentro de la provincia de Granada). Esta configuración permitirá evaluar la existencia de variaciones significativas en los resultados en función de estas diversas características.

En la investigación se examinan dos categorías fundamentales de variables independientes. La primera categoría investiga la competencia musical, abordando elementos como la educación musical adquirida durante la carrera profesional, su aplicación presente en el entorno educativo y la motivación para perfeccionar competencias para su empleo en tareas cotidianas. La segunda categoría evalúa aspectos relacionados con las estrategias de enseñanza, enfocándose en particular en los métodos pedagógicos empleados para la transmisión y valoración de estos contenidos educativos en el contexto escolar.

Para la validación del cuestionario diseñado para esta investigación, se adoptaron dos estrategias metodológicas distintas. En la primera estrategia, se recurrió a la validación experta, involucrando el juicio de tres profesionales destacados en el campo de la Educación Infantil, quienes no tenían vínculo directo con el grupo de participantes del estudio. En la segunda estrategia, se llevó a cabo una validación de caso único, aplicando el cuestionario a expertos del ámbito educativo que poseían características demográficas y profesionales semejantes a las de los participantes del estudio, de la etapa educativa de Educación Primaria. En ambas estrategias de validación, se realizaron evaluaciones exhaustivas y meticulosas con el fin de verificar que las preguntas del cuestionario estuvieran en plena correspondencia con los objetivos específicamente definidos al inicio del estudio. Esto aseguró que el cuestionario mantuviera un equilibrio y coherencia estructural adecuados. Además, se efectuó una revisión minuciosa para identificar cualquier omisión de preguntas esenciales o de elementos fundamentales, y para realizar ajustes necesarios en la longitud total del cuestionario, buscando optimizar su eficacia y relevancia.

Los participantes en esta investigación fueron 15 docentes especializados en Educación Infantil procedentes de diferentes localidades de la provincia de Granada. Estos participantes han impartido docencia durante el curso escolar 2022-2023 en varios colegios públicos gestionados por la Junta de Andalucía. La selección de estos profesionales se efectuó mediante un muestreo probabilístico por conveniencia. Este método de muestreo se eligió debido a que incluye a los "individuos o entidades más convenientes" para el estudio, tal como lo describen Blaxter et al. (2005, p. 116), basándose en profesionales que mostraron un interés explícito y directo en contribuir al proceso de investigación.

Tras la selección, los docentes fueron debidamente informados, ya sea por teléfono o a través de un correo electrónico, acerca de las condiciones y los detalles del estudio. Una vez que aceptaron participar voluntariamente, se les envió de manera individual el cuestionario. A continuación, se les ha otorgado un periodo de treinta días para su cumplimentación, después de lo cual se procedió al análisis de los datos recopilados. Este análisis se benefició de las capacidades de condensación de datos proporcionadas por la herramienta de Google, permitiendo una interpretación más eficiente y profunda de las respuestas obtenidas.

4. RESULTADOS

Los resultados procedentes de este proceso de investigación han sido catalogados por apartados para, con ello, clarificar tanto su redacción como su comprensión. Por ello, se ofrecen a continuación en 3 apartados que son los siguientes: 1) nivel de formación musical del profesorado, 2) aplicación de competencias musicales en el aula y; finalmente, 3) motivación para el desarrollo profesional en educación musical.

4.1. Nivel de formación musical del profesorado:

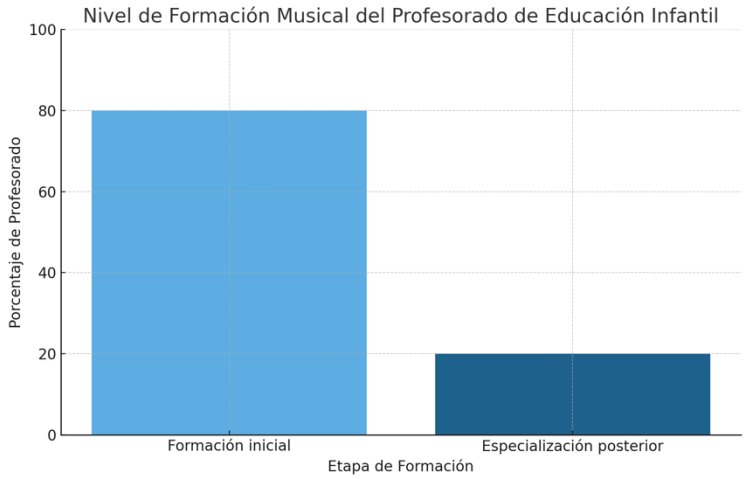
La investigación ha revelado que, si bien la mayoría de los/as docentes participantes pertenecientes a la etapa de Educación Infantil han adquirido conocimientos musicales básicos durante su etapa de formación inicial (a lo largo de sus estudios para ser docente de dicha etapa), solo un reducido porcentaje de la muestra ha profundizado estos

conocimientos de manera más profunda en música tras esta titulación inicial. Este escenario resultante sugiere un dominio limitado de competencias musicales con un nivel algo más avanzado entre el profesorado. La falta de especialización continua en el ámbito musical podría repercutir en la efectividad y productividad con la que se emplea esta disciplina como recurso pedagógico en las aulas de esta etapa educativa en concreto.

Dado este contexto, se identifica una necesidad tangible de ofrecer y de desarrollar programas de formación continua que no solo actualicen los conocimientos musicales de los/as docentes de la etapa de Educación Infantil, sino que también amplíen su repertorio pedagógico en este campo en concreto y, con ello, sus posibilidades de implementación de la música dentro de sus aulas. Tales programas podrían contribuir significativamente a elevar la calidad de la educación musical ofrecida en las etapas iniciales del aprendizaje, optimizando así los beneficios que la música puede aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de Educación Infantil con vistas al marco de una educación holística, de una educación integral de los estudiantes.

En el Gráfico 1 se muestra el nivel de formación musical del profesorado de Educación Infantil, el cual revela que, aunque la mayoría de los/as docentes participantes ha recibido una formación musical básica durante su formación inicial, solo un pequeño porcentaje de la misma ha continuado con estudios especializados en música después de conseguir alcanzar dicha titulación inicial. En concreto, el 80% del profesorado implicado en este proceso de investigación cuenta con una formación musical básica, mientras que tan solo el 20% restante ha profundizado en estudios musicales avanzados. Este desequilibrio sugiere un dominio limitado de competencias musicales más avanzadas entre el profesorado, lo que, tal como se adelantaba en las líneas anteriores, podría afectar la efectividad del uso de la música como recurso pedagógico en las aulas de Educación Infantil. Estos resultados, se insiste, destacan la necesidad de desarrollar programas de formación continua para actualizar y ampliar los conocimientos musicales de los/as docentes.

***GRÁFICO 1**. Nivel de formación musical del profesorado de Educación Infantil.*



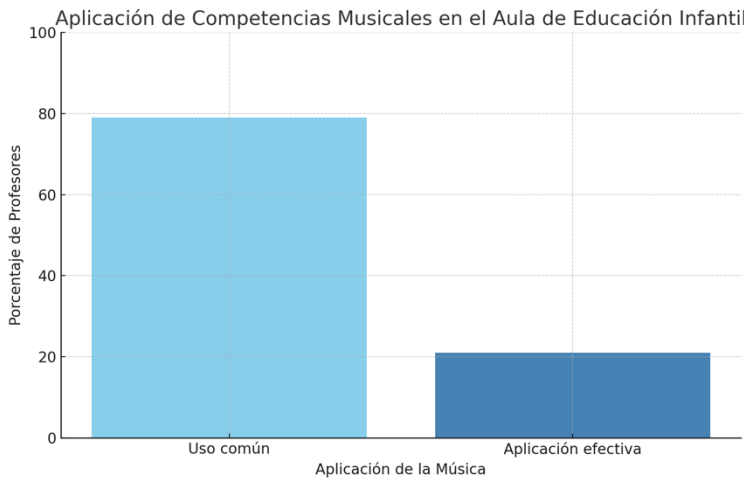
4.2. Aplicación de competencias musicales en el aula:

La utilización de la música como herramienta pedagógica, dentro de las aulas de Educación Infantil puede considerarse, a la luz de los resultados obtenidos, como una práctica común en casi la totalidad de las aulas de esta etapa educativa, según los resultados obtenidos a lo largo de este proces0 de investigación. Sin embargo, la forma en que se implementa este recurso en las aulas varía considerablemente de unos/as docentes a otros/as. Esta situación puede atribuirse a la diversidad en la confianza, habilidades y/o conocimientos musicales de los/as participantes. Esta variabilidad sugiere que, aunque los/as maestros/as reconocen el valor del uso de la música en la educación, muchos podrían no estar adecuadamente formados para integrarla de manera efectiva en la enseñanza con el alumnado de esta etapa educativa en concreto.

Por estas premisas mencionadas, este hallazgo subraya la posible importancia de fortalecer las competencias musicales del profesorado para asegurar una aplicación más uniforme y profesional de la música en el ámbito educativo de esta etapa educativa. De esta forma, mejorar la formación musical de los/as docentes no solo puede aumentar su

confianza y habilidad para implementar la música como recurso didáctico en el aula, sino que, también puede enriquecer la experiencia educativa del alumnado de Educación Infantil a través de un uso más consciente, estructurado y sistematizado de la música en estas aula.

***GRÁFICO 2**. Aplicación de competencias musicales en el aula de Educación Infantil.*



El Gráfico 2 ofrece resultados en lo referente a la aplicación de competencias musicales en el aula de Educación Infantil. En este aspecto, muestra que, si bien un 79% de los/as docentes utilizan la música como herramienta pedagógica de manera común, tan solo el 21% del total la aplica de manera realmente efectiva. Esta diferencia significativa resalta una variabilidad considerable en la implementación de prácticas musicales en el aula, lo que se puede atribuir a la diversidad en la confianza y habilidades musicales de los docentes. Estos resultados subrayan la importancia de fortalecer las competencias musicales del profesorado para asegurar una aplicación más uniforme y profesional de la música en la educación infantil, lo que enriquecería la experiencia educativa del alumnado a través de un uso más consciente y estructurado de la música en el aula.

4.3. Motivación para el desarrollo profesional en educación musical

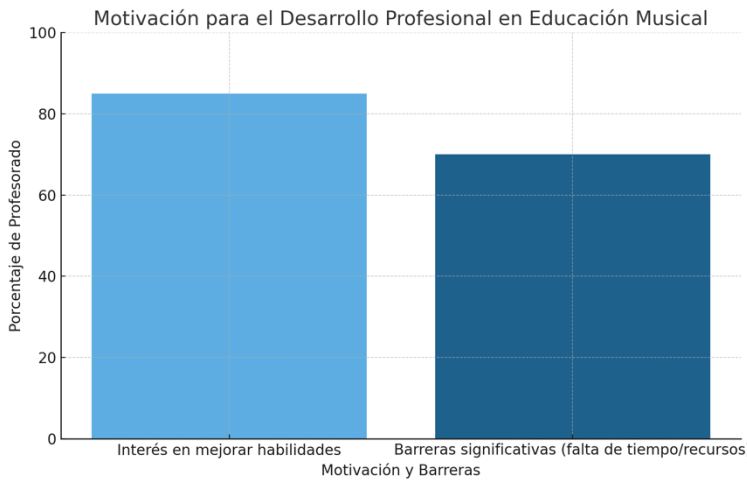
En este apartado, se hace necesario destacar la premisa de que es tangible el alto nivel de interés mostrado por los/as docentes participantes en tratar de mejorar sus habilidades musicales para la enseñanza; sin embargo destacan al mismo tiempo, como barreras significativas para ello, la falta de tiempo y recursos disponibles. Este interés por parte del profesorado lo que refleja es una conciencia del valor agregado que la educación musical puede aportar en esta etapa educativa en concreto, tanto en términos del desarrollo integral del alumnado como en la calidad general del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para favorecer esta situación, es crucial que todas las instituciones educativas así como las diferentes políticas públicas apoyen el desarrollo profesional de los/as docentes en el ámbito de la educación musical, en general y para esta etapa educativa, en particular. Para ello, sin duda, el proporcionar recursos adecuados y tiempo para invertir en la formación podrían ser acciones decisivas para conseguir la integración de la música de manera efectiva y viable en todos los currículos escolares. Asimismo, al mejorar las competencias musicales de este profesorado, se potenciaría su capacidad para implementar prácticas pedagógicas que aprovechen plenamente los beneficios cognitivos, emocionales y sociales que la música puede ofrecer dentro de la etapa de Educación Infantil.

Por todo lo definido, en el Gráfico 3 se pueden apreciar, de manera condensada respuestas a dos de preguntas que conforman el cuestionario en relación a la motivación para el desarrollo profesional en educación musical y a las posibles barreras para poder llevarlo a cabo. Así, la gráfica, indica un alto nivel de interés entre los/as docentes participantes por mejorar sus habilidades musicales para la enseñanza, con un 85% mostrando este interés. Sin embargo, el 70% del total de los/as docentes identifica la falta de tiempo y los recursos disponibles y necesarios como barreras significativas que dificultan su desarrollo profesional en este ámbito en concreto. Estos datos reflejan una conciencia clara de este profesorado por el valor intrínseco que la educación musical puede aportar al desarrollo integral del alumnado y a la calidad de

la enseñanza para esta etapa educativa en concreto. Por esta razón, se insiste en la necesidad de que las instituciones educativas y las políticas públicas proporcionen recursos adecuados y tiempo necesario para la formación.

***GRÁFICO 3**. Motivación para el desarrollo profesional en educación musical.*



5. DISCUSIÓN

A continuación en este apartado se va a proceder a la exposición de las principales líneas de discusión fruto de los diferentes resultados recopilados en esta investigación, los cuales resaltan una marcada discrepancia entre la formación musical formal de los/as docentes de la etapa de Educación Infantil y la frecuencia con la que emplean la música como herramienta pedagógica en sus aula. En este sentido, aunque solo un 16% de los/as docentes participantes reportan, de manera directa, tener formación especializada en música, sorprendentemente, un 84% del total de la muestra, utiliza la música de manera activa en sus actividades docentes diarias con este alumnado. Esta notable brecha entre la capacitación y la práctica plantea importantes preguntas sobre la calidad y efectividad con que se implementa la música en estos entornos educativos.

La utilización usual de la música en estas aulas, pese a la escasa formación especializada de los/as docentes, indica que los/as educadores perciben de manera consciente el valor educativo de la misma (de no ser así, se comprendería la ausencia de su presencia en las aulas de Educación Infantil). Sin embargo, como Shehan y Scott-Kassner (2019) destacan en su obra, *Music in Childhood: From Preschool through the Elementary Grades*, sin una formación musical profunda y técnica, estas implementaciones pueden no alcanzar su pleno potencial con el alumnado. En este sentido en concreto, dichos autores argumentan que una base sólida en teoría musical y metodología pedagógica resultan elementos esenciales para conseguir maximizar los beneficios cognitivos, emocionales y sociales que la educación musical, en concreto, puede ofrecer durante las etapas tempranas del desarrollo infantil.

Por su parte, autores como Gordon (2003), en su teoría de aprendizaje musical, subraya la importancia de que el profesorado reciba una formación estructurada que no solo mejore la calidad de la educación musical ofrecida, sino que, al mismo tiempo, enriquezca las experiencias de aprendizaje de los/as estudiantes de todas las etapas educativas. Según aporta dicho autor, la competencia musical de los/as educadores impacta directamente en su posible habilidad para implementar prácticas pedagógicas que utilizan la música de manera efectiva y creativa en el aula de Educación Infantil.

Por otro lado, a la vista de los resultados, la motivación del profesorado para mejorar sus habilidades musicales es alta, aunque, al mismo tiempo, estos/as docentes afirman que se enfrentan desafíos significativos como la falta de tiempo y recursos adecuados. En este sentido en concreto, autores como Swanwick (1999), en su libro *Teaching Music Musically*, define la manera en la que se pueden superar estas barreras proporcionando estrategias prácticas y creativas para la integración de la música en el currículo de esta etapa educativa sin requerimientos excesivos, en lo que a recursos se refiere. En este aspecto, Swanwick propone que se pueden realizar pequeñas pero significativas adaptaciones en el enfoque pedagógico las cuales pueden permitir a los/as docentes

utilizar la música de una manera más efectiva, incluso sin que dichos docentes cuenten con una extensa formación musical previa (1999).

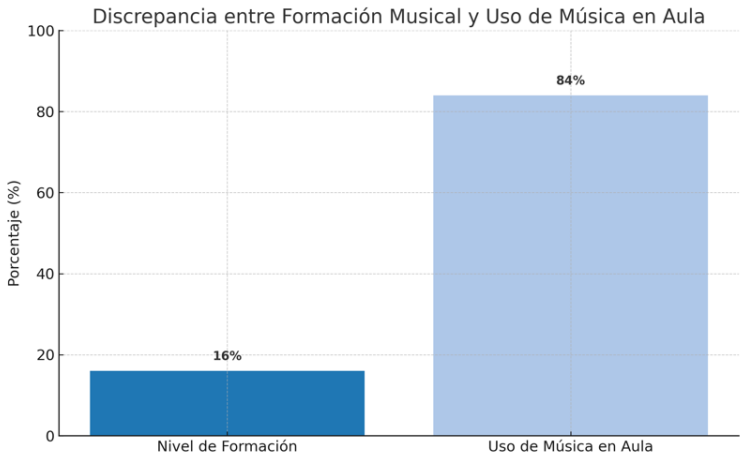
Para abordar todas estas necesidades y conseguir transformar de una manera tangible la integración de la música en los currículos de Educación Infantil, se insiste de nuevo en la necesidad de que los/as responsables de las políticas educativas y los/as diseñadores/as de programas formativos para los/as docentes consideren estos factores al formular estrategias que fortalezcan la presencia de la música en las primeras etapas del desarrollo educativo. Al mejorar las competencias musicales de los/as docentes y ofrecer recursos y formación continua, se puede asegurar que la educación musical no solo sea accesible, sino que sea también de alta calidad y profundamente integrada en la experiencia educativa general. Solo de esta manera se estará potenciando desde el inicio de la formación de estudiantes una apuesta por su desarrollo integral y por perseguir, con todo ello, una perspectiva holística real.

En el Gráfico 4, de elaboración propia y a modo de conclusión, se visualiza de manera clara la gran disparidad existente entre la formación musical del profesorado y la frecuencia con la que, sin embargo, utilizan la música como herramienta pedagógica dentro de las aulas de la etapa de Educación Infantil. Esta situación es la principal conclusión y aportación de este trabajo y, sin duda, lo que subraya es la necesidad de mejorar y continuar con la educación musical en la formación del docente de Educación Infantil. Así, se recuerda a modo de conclusión los siguientes datos fundamentales:

Nivel de formación de los/as docentes: El 16% de los/as docentes participantes indican tener una formación específica en educación musical (fuera de la adquirida a lo largo de su preparación para la titulación en la impartición de la docencia en la etapa de Educación Infantil).

Uso de música en aula por parte de los/as docentes: A pesar de la limitada formación de los/as docentes participantes, el 84% de los mismos afirman que utilizan la música (canciones, juegos musicales, etc.) en sus aula de Educación Infantil.

***GRÁFICO 4**. Discrepancia entre la formación musical y el uso de la música en las aulas de la etapa de Educación Infantil.*



6. CONCLUSIONES

Los resultados de este proceso de investigación han puesto de relieve una discrepancia significativa entre la formación musical formal recibida por los/as docentes de la etapa de Educación Infantil y la frecuencia con la que, sin embargo, implementan la música como herramienta educativa en sus aulas. Aunque únicamente un 16%, de los/as docentes participantes en este proceso de investigación, cuentan con una formación especializada en educación musical, el elevado número del 84% de la muestra total de participantes, incorpora la música en su práctica pedagógica diaria en las aulas de Educación Infantil. Esta notable diferencia puede indicar, de manera directa, una oportunidad para tratar de mejorar la calidad de la educación musical a través de un refuerzo significativo en la formación ofrecida en los programas de capacitación para docentes. El uso de la música, a pesar de la formación limitada, muestra claramente la percepción positiva de su valor como recurso educativo, lo cual destaca su impacto reconocido, tal como se ha definido en líneas anteriores, en el desarrollo cognitivo, emocional y social del alumnado de esta etapa educativa. No obstante, la eficacia con la

que se implementa la música podría verse comprometida por la falta de habilidades musicales y conocimientos pedagógicos profundos entre los/as docentes. Se insiste, por tanto, en que es crucial que las políticas educativas y los programas de formación docente se diseñen para incluir un enfoque más exhaustivo en la educación musical. Al hacerlo, no solo se enriquecerá la experiencia educativa de este alumnado en concreto, sino que también se capacitará a los/as docentes para utilizar la música de manera más efectiva y con mayores posibilidades dentro de sus aulas. Este enfoque también podría servir como un medio para fomentar una relación más integrada y reflexiva entre los/as docentes y la música, lo que a su vez puede traducirse en un ambiente de aprendizaje más dinámico y estimulante para todo el alumnado.

Dada la importancia de la educación musical en las primeras etapas del desarrollo educativo del alumnado, un acierto sería, sin duda, definir como futura línea de investigación el realizar una evaluación del impacto de programas de formación musical especializada diseñados específicamente para docentes de Educación Infantil, definiendo cómo tales programas afectan tanto a su práctica pedagógica como al desarrollo del alumnado. En este sentido, crear estudios que midan los cambios específicos en las estrategias de enseñanza y los beneficios directos para los estudiantes podrían proporcionar evidencia concreta de la efectividad de dicha formación. Además, explorar la relación entre el aumento de las competencias musicales y la confianza de los/as docente en su aplicación práctica podría revelar detalles significativos sobre las barreras psicológicas y prácticas que impiden una integración efectiva de la música en la etapa de Educación Infantil.

Otra posible línea de investigación que se define en este trabajo, sería la comparación de la integración y los efectos de la educación musical en diferentes modelos educativos, como las escuelas públicas, privadas y las concertadas. Este enfoque podría ayudar a identificar prácticas que sean óptimas y poder generar recomendaciones políticas más específicas y efectivas.

Finalmente, la realización de estudios longitudinales que sigan el impacto de la educación musical desde la infancia hasta etapas posteriores del desarrollo educativo y personal podría proporcionar una comprensión

profunda de los beneficios a largo plazo de una educación musical integral, abogando por una perspectiva de tipo holístico. Al enfocarse en estas áreas, los/as investigadores podrían contribuir significativamente al desarrollo de estrategias pedagógicas que maximicen los beneficios educativos de la música, asegurando que se convierta en una parte integral y efectiva del currículo educativo desde las primeras etapas.

7. REFERENCIAS

Blaxter, L., Hughes, C., Tight, M. (2005). Cómo se hace una investigación. Barcelona: Gedisa.

Campbell, P. S., & Scott-Kassner, C. (2019). Music in Childhood: From Preschool through the Elementary Grades. Schirmer Books.

Capistrán, R. W. (2016). La Educación Musical a Nivel Preescolar: El Caso del Instituto de Educación del Estado de Aguascalientes, México. Revista Internacional de Educación Musical, (4), 3-12.

Carrillo, C. (2015). Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta. Revista Internacional de Educación Musical, (3), 11-21.

Gordon, E. E. (2003). Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns. GIA Publications.

Gordon, E. E. (2012). Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory. GIA Publications.

Gutiérrez, A. M. (2017). La educación en la creatividad a través de la música. eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado, (14), 70-79.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. International Journal of Music Education, 28(3), 269-289.

Jorquera, C. (2017). Las buenas prácticas como reflejo del estado de la educación musical; una revisión bibliográfica. Revista Internacional de Educación Musical, (5), 71-83.

Koelsch, S. (2009). A neuroscientific perspective on music therapy. Annals of the New York Academy of Sciences, 1169(1), 374-384.

Lobo, Y. B., & Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschoolers. Social Development, 15(3), 501-519.

López de la Calle Sampedro, Mª A. (2009). La formación de los maestros de Educación Infantil para la comprensión de la música y su uso didáctico en Galicia. REIFOP, 12(1), 107-120.

Lozano, R., y Hernández, R. (2014). La música como eje conductor del currículo en educación infantil: concierto para Montejo opis 07-08. En A. Rodríguez y T. Pessoa (Coords.), La prácti- ca cotidiana en los colegios: casos para la formación de docentes (pp. 157-158). Barcelona: Octaedro.

Rauscher, F. H., & Zupan, M. A. (2000). Classroom keyboard instruction improves kindergarten children's spatial-temporal performance: A field experiment. Early Childhood Research Quarterly, 15(2), 215-228.

Swanwick, K. (1999). Teaching Music Musically. Routledge.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

VINCULACIÓN SOCIAL E INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA ESTUDIANTIL: IMPLEMENTACIÓN DE ALARMAS COMUNITARIAS CON MANDO A DISTANCIA POR DOCENTES Y ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE COTOPAXI

WILLIAM PAUL PAZUÑA NARANJO
Universidad Técnica de Cotopaxi

JOHNATAN ISRAEL CORRALES BONILLA
Universidad Técnica de Cotopaxi

WILLIAM ARMANDO HIDALGO OSORIO
Universidad Técnica de Cotopaxi

PACO JOVANNI VASQUEZ CARRERA
Universidad Técnica de Cotopaxi

1. INTRODUCCIÓN

En la era contemporánea, la seguridad comunitaria se ha convertido en una preocupación fundamental para las sociedades, especialmente en contextos urbanos y semiurbanos. La inseguridad y los delitos afectan no solo la calidad de vida de los ciudadanos, sino también el desarrollo integral de las comunidades. En este contexto, las innovaciones tecnológicas y pedagógicas juegan un papel crucial en la búsqueda de soluciones eficientes y sostenibles.

La implementación de sistemas de alarmas comunitarias con mando a distancia representa una respuesta innovadora a estos desafíos. Estos sistemas permiten a las comunidades responder rápidamente a situaciones de emergencia, facilitando la comunicación y la coordinación entre los miembros de la comunidad y las autoridades. Además, la participación activa de los docentes y estudiantes en el desarrollo e

implementación de estos sistemas ofrece una oportunidad única para integrar la teoría y la práctica en el ámbito educativo.

Este artículo se centra en el proyecto llevado a cabo por docentes y estudiantes de la Universidad Técnica de Cotopaxi, quienes, a través de un enfoque interdisciplinario y colaborativo, han contribuido a la instalación y operatividad de sistemas de alarmas comunitarias en diversas localidades.

La inclusión de proyectos prácticos en el currículo universitario no solo enriquece el aprendizaje de los estudiantes, sino que también promueve el desarrollo de competencias esenciales como el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la responsabilidad social. Este estudio pretende analizar cómo la combinación de conocimientos técnicos y habilidades blandas, adquiridos durante el proceso educativo, puede generar beneficios tangibles para la sociedad.

En las siguientes secciones, se describirá detalladamente el diseño del sistema de alarmas comunitarias, el proceso de implementación liderado por el cuerpo docente y estudiantes, los resultados obtenidos en términos de seguridad y aprendizaje. Se espera que los hallazgos de esta investigación proporcionen valiosas lecciones para futuras iniciativas de innovación docente y contribuyan al fortalecimiento de la relación entre la universidad y la comunidad. (Soh et al., 2017).

1.1. La seguridad comunitaria

La seguridad comunitaria es hoy una preocupación mundial. En Ecuador, la ciudad de La Mana en el cantón tiene altos índices de delitos tales como robos y vandalismo que han afectado a los residentes negativamente en su calidad de vida. Como respuesta a esta situación, la Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC) en La Maná ha desarrollado un sistema de alarmas comunitarias inteligentes que utiliza el módulo ESP8266 y la plataforma de mensajería Telegram.

El sistema tiene como finalidad ofrecer una respuesta rápida y efectiva ante situaciones emergentes sin necesidad de sensores adicionales1. Este enfoque innovador hacia la seguridad del pueblo es especialmente pertinente para lugares como Guaparita, Jalligua Alto, Jesús del Gran

Poder, La Esperanza de Jalligua y otros sectores del cantón Pangua, parroquia Moraspungo.

No sólo se mejora la seguridad en estos lugares con la implementación del sistema sino también se fomenta la cooperación entre los miembros de esa comunidad. A través de responder rápidamente a las emergencias este sistema puede ayudar a prevenir el crimen y mejorar tanto las vidas como existenciales.

1.2. Revisión Del Estado Del Arte

La adopción de tecnologías del Internet de las Cosas (IoT) en sistemas de seguridad comunitaria ha mostrado un progreso significativo en los últimos años. Estas tecnologías facilitan la comunicación entre dispositivos a través de la red, lo que permite una gestión y monitoreo eficaz de los sistemas de seguridad (Zanella et al., 2014). El módulo ESP8266, un microcontrolador con capacidades de conectividad Wi-Fi, se ha destacado en aplicaciones de IoT debido a su bajo costo y versatilidad (Chakraborty et al., 2016). Este dispositivo posibilita la creación de redes de comunicación eficientes capaces de enviar alertas en tiempo real a los usuarios (Soh et al., 2017).

La efectividad de los sistemas de alarmas comunitarias ha sido ampliamente documentada en la literatura. Autores como Borge et al. (2017) y Homel et al. (2018) destacan que la implementación de estos sistemas puede fortalecer la confianza entre los residentes, fomentar la participación comunitaria en la vigilancia y reducir la carga sobre las fuerzas de seguridad pública. Además, estudios como el de Van der Burgt et al. (2017) han demostrado que las alarmas basadas en IoT son particularmente beneficiosas en comunidades rurales, donde la respuesta de la policía puede ser más lenta debido a la lejanía y la dispersión de las viviendas (Hwang et al., 2019).

La efectividad de los sistemas de alarmas comunitarias ha sido ampliamente documentada en la literatura. Según Borge et al. (2017) y Homelet al. (2018), la implementación de estos sistemas puede fortalecer la confianza entre los residentes, promover la participación comunitaria en la vigilancia y aliviar la carga sobre las fuerzas de seguridad pública.

Además, estudios como el de Van der Burgt et al. (2017) han demostrado que las alarmas basadas en IoT son especialmente beneficiosas en comunidades rurales, donde la respuesta de la policía puede ser más lenta debido a la distancia y la dispersión de las viviendas (Hwang et al., 2019).

En resumen, la integración de tecnologías avanzadas en sistemas de seguridad comunitaria puede jugar un papel crucial en la mejora de la seguridad en áreas como Guaparita, Jalligua Alto, Jesús del Gran Poder, La Esperanza de Jalligua, y otros sectores del cantón Pangua, parroquia Moraspungo.

1.3. IMPACTO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE ALARMAS COMUNITARIAS

Una serie de estudios ha revelado que la instalación de alarmas vecinales ha tenido un impacto significativo en la seguridad y cohesión social a través de las comunidades. En áreas urbanas, se ha comprobado que los sistemas de alarma IoT pueden reducir considerablemente las tasas de delincuencia como resultado de monitoreo constante y alerta temprana que posibilita una pronta respuesta en momentos críticos (Papachristos et al., 2018; Al-Turjuman & Al-Turjuman, 2019)

La investigación de Borge et al. (2017) en comunidades rurales afirma que la implementación de sistemas de alarmas comunitarias es efectiva para aumentar la sensación de seguridad entre los residentes (Van der Burgt et al., 2017). La causa de este efecto es la sensación de protección y la confianza en la tecnología para prevenir el crimen (Hwang et al., 2019). Además, involucrar activamente a la comunidad en la supervisión y gestión de la seguridad ayuda a fortalecer los lazos sociales y promover una cultura de cooperación y apoyo mutuo (Homel et al., 2018).

El empleo del ESP8266 y Telegram en estos sistemas de alarmas comunitarias no solo brinda una solución técnica efectiva, sino que también resulta accesible desde el punto de vista económico. El ESP8266 posibilita la conexión de diversos dispositivos a una red Wi-Fi, facilitando la comunicación y el control remoto de las alarmas (Chakraborty et al., 2016). Por otro lado, Telegram ofrece una plataforma sólida para

desarrollar bots que pueden enviar notificaciones y alertas en tiempo real a los usuarios, mejorando la capacidad de respuesta ante situaciones de emergencia (Puscoci & Dobrescu, 2018).

1.4. CATEGORÍAS CONCEPTUALES

La seguridad comunitaria: Implica el conjunto de estrategias y acciones que una comunidad pone en práctica para protegerse contra el crimen y mejorar la sensación de seguridad entre sus miembros (Skogan, 1987). Es un esfuerzo colectivo de el plano educacional y comunitario que busca crear un entorno seguro y armonio-so.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos educativos ligados a la práctica

- Evaluar el impacto de la implementación de sistemas de alarmas comunitarias con mando a distancia desarrollados por estudiantes de la Universidad Técnica de Cotopaxi, enfocándose en dos dimensiones principales: la mejora de la seguridad y cohesión en las comunidades locales, y la promoción de experiencias exitosas en innovación docente y renovación pedagógica.
- Analizar cómo la aplicación práctica de conocimientos adquiridos en el aula contribuye a la formación integral de los estudiantes, y cómo estas iniciativas pueden servir como modelo para futuras estrategias educativas y proyectos comunitarios.
- Es mejorar la seguridad en la comunidad del cantón Pangua, Ecuador, instalando un sistema de alarmas inteligentes comunitarias utilizando el módulo ESP8266 y la plataforma de mensajería Telegram.

2.2. Objetivos Comunitarios

- Utilizar un enfoque cuantitativo y un método de estudio de caso para diseñar un experimento cuasiexperimental.

- Encuestar grupos focales y observación directa antes y después de la instalación de las alarmas en cuatro áreas clave: Guaparita, Jalligua Alto, Jesús del Gran Poder y La Esperanza de Jalligua.

3. METODOLOGÍA

Nuestra investigación sobre la implementación de alarmas comunitarias en los sectores de Guaparita, Jalligua Alto, Jesús del Gran Poder y La Esperanza de Jalligua en el cantón Pangua se llevó a cabo con un enfoque muy cuidadoso y detallado. A continuación, te contamos cómo llevamos a cabo este estudio, describiendo cada paso y herramienta utilizada. Este enfoque permite una comprensión integral de los efectos tanto en la seguridad comunitaria como en la experiencia educativa de los estudiantes

3.1. Diseño de la Investigación

3.1.1. Mejorando la Seguridad en el Cantón Pangua

Nuestro estudio sobre la implementación de alarmas comunitarias en los sectores de Guaparita, Jalligua Alto, Jesús del Gran Poder y La Esperanza de Jalligua en el cantón Pangua se llevó a cabo de una manera estructurada y meticulosa. Aquí te explicamos cómo procedimos y las herramientas que utilizamos.

Diseño del Estudio

Decidimos usar un enfoque cuasi-experimental, lo que nos permitió comparar las condiciones de seguridad antes y después de instalar las alarmas en estos sectores. Este enfoque nos ayudó a ver claramente el impacto que las alarmas tenían en la seguridad de la comunidad y cómo cambiaba la percepción de los residentes sobre su seguridad.

Enfoque Cuantitativo

Para obtener una imagen precisa, adoptamos un enfoque cuantitativo. Esto significa que recopilamos datos numéricos a través de encuestas y

registramos los incidentes de seguridad para tener evidencia concreta de los cambios.

Método de Estudio de Caso

Utilizamos el método de estudio de caso para analizar detalladamente cómo las alarmas afectaron a cada uno de los sectores seleccionados. Este método nos permitió entender mejor el contexto y las dinámicas de cada comunidad, y cómo estas influían en la efectividad del sistema de alarmas.

Profundidad de la Investigación

La investigación tuvo un enfoque tanto exploratorio como explicativo. Analizamos las percepciones y experiencias de los residentes en Guaparita, Jalligua Alto, Jesús del Gran Poder y La Esperanza de Jalligua sobre la seguridad antes y después de la instalación de las alarmas. También detallamos cómo el sistema de alarmas contribuyó a disminuir los incidentes de seguridad y a mejorar la sensación de seguridad entre los habitantes.

Al finalizar, esta investigación nos permitió observar claramente los beneficios de las alarmas comunitarias en estos sectores específicos. No solo se incrementó la percepción de seguridad, sino que también se logró reducir los incidentes delictivos, creando un entorno más seguro y cohesionado para todos los residentes.

3.1.2. Tipo de Investigación, técnicas e instrumentos

Este estudio es de tipo aplicado, ya que se enfoca en resolver un problema práctico de seguridad comunitaria en los sectores de Guaparita, Jalligua Alto, Jesús del Gran Poder y La Esperanza de Jalligua en el cantón Pangua. Su objetivo es ofrecer una solución efectiva y accesible que pueda ser replicada en otras comunidades con desafíos similares. Para asegurar la validez y confiabilidad de los resultados, se emplearon diversas técnicas de recolección de datos.

Las principales técnicas utilizadas incluyeron encuestas estructuradas a los residentes antes y después de la implementación del sistema de

alarmas para medir la percepción de seguridad y la incidencia de delitos. Además, se organizaron grupos focales con los residentes de los sectores intervenidos para discutir sus experiencias y percepciones sobre el sistema de alarmas. También se realizó una observación directa de estos sectores para evaluar el funcionamiento y la respuesta de las alarmas en tiempo real.

Los instrumentos de investigación incluyeron cuestionarios diseñados por estudiantes para recopilar datos cuantitativos sobre la percepción de seguridad y la incidencia de delitos, protocolos para guiar las discusiones en los grupos focales, y registros detallados de eventos que documentaron todos los incidentes activados después de la instalación de las alarmas. Estos registros se mantuvieron actualizados a través de los grupos de Telegram de cada sector, permitiendo un seguimiento minucioso y en tiempo real de la efectividad del sistema de alarmas.

3.2. Implementación de las Alarmas

Las alarmas comunitarias fueron instaladas en cuatro sectores específicos del cantón Pangua.

- Guaparita; alarmas instaladas 1.
- Jalligua Alto; alarmas instaladas 1.
- Jesús del Gran Poder; alarmas instaladas 1.
- La Esperanza; alarmas instaladas 1.

Cada alarma se conectó a un dispositivo ESP8266, que fue configurado para enviar alertas a través de la plataforma de mensajería Telegram. Esta configuración permitió una comunicación más rápida y eficiente, mejorando la capacidad de respuesta ante situaciones de emergencia.

3.3. Procedimiento de Recolección y Análisis de Datos

Antes de la llegada de las alarmas, la comunidad solo contaba con el eco de sus preocupaciones. Nos dimos a la tarea de escuchar, a través de encuestas y entrevistas, los susurros y clamores de nuestros vecinos,

buscando entender su sentir sobre la seguridad y la frecuencia con la que la sombra del delito tocaba nuestras puertas.

Con la implementación, el cambio se palpó en el aire. Los sectores de Guaparita, Jalligua Alto, Jesús del Gran Poder y La Esperanza de Jalligua se vistieron de tecnología y prevención. Cada sistema de alarma, como centinela moderno, fue configurado para ser la voz de alerta en nuestro grupo de Telegram, uniendo a la comunidad con un hilo invisible de protección.

La etapa post-implementación fue un reflejo de esperanza. Nuevamente, las voces de la gente llenaron hojas de encuestas, mientras que las entrevistas y observaciones pintaron un cuadro del impacto de nuestra iniciativa. Las alarmas, ahora centinelas silenciosos, tejieron una red de seguridad que se extendía por cada rincón, y sus activaciones, registradas meticulosamente, nos dieron un mapa de los desafíos que aún enfrentamos.

Los números hablaron por sí solos. Cada dato cuantitativo fue una estrella en el firmamento de nuestra comunidad, y los métodos estadísticos descriptivos, nuestros telescopios, revelaron un universo donde la percepción de seguridad brillaba con más fuerza y la incidencia de delitos se desvanecía en la oscuridad.

3.4. Validación y limitaciones

Para garantizar la validez y confiabilidad de los datos, se compararon y corroboraron los resultados obtenidos de diferentes métodos y fuentes a través de la triangulación de datos. También se consultó a líderes comunitarios y autoridades locales para verificar los hallazgos, obteniendo su retroalimentación sobre los resultados preliminares.

Aunque los resultados son alentadores, es importante considerar algunas limitaciones. La implementación se llevó a cabo en pocas ubicaciones, lo que puede afectar la generalización de los resultados. Además, la percepción de seguridad podría haber sido influenciada por factores externos no controlados durante el estudio.

4. RESULTADOS

4.1. Resultados de las Encuesta

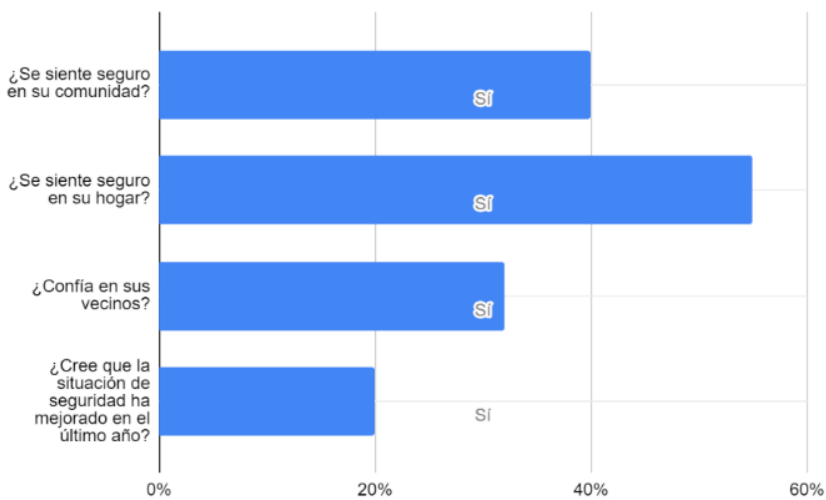
Se presentan los resultados de las encuestas realizadas a los residentes de Guaparita, Jalligua Alto, Jesús del Gran Poder y La Esperanza de Jalligua en el cantón Pangua, antes y después de instalar el sistema de alarmas comunitarias inteligentes.

a. Diseño de la Encuesta: Estructurada con preguntas tanto cerradas como abiertas.
b. Población Objetivo: Residentes mayores de 18 años de los sectores mencionados.
c. Tamaño de Muestra: 200 residentes en total, con 50 personas por sector.
d. Aplicación de la Encuesta: Realizada antes y seis meses después de la instalación del sistema de alarmas.

4.2. Análisis de Resultados:

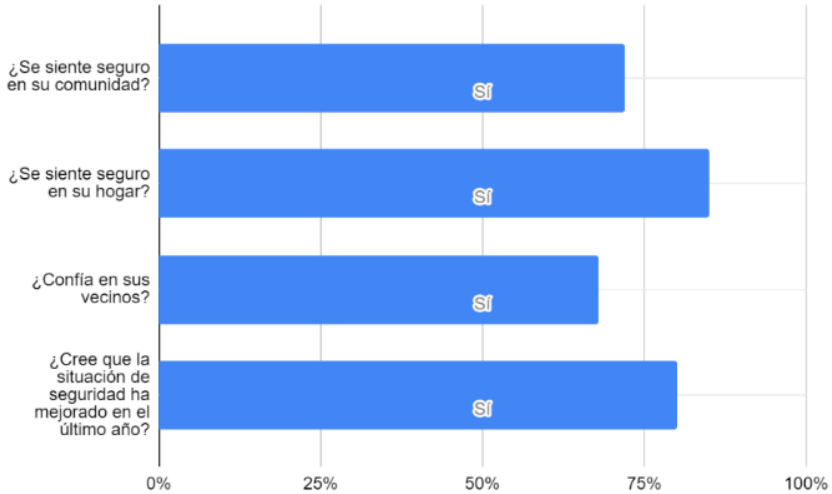
4.2.1. Percepción de Seguridad

GRÁFICO 1. *Percepción de Seguridad antes de la implementación*



Fuente: por W. P. Pazuña, 2024

GRÁFICO 2. *Percepción de Seguridad después de la implementación*



Fuente: por W. P. Pazuña, 2024

4.3. Incidencia de Delitos

GRÁFICO 3. *Percepción de Incidencia de delitos antes de la implementación*

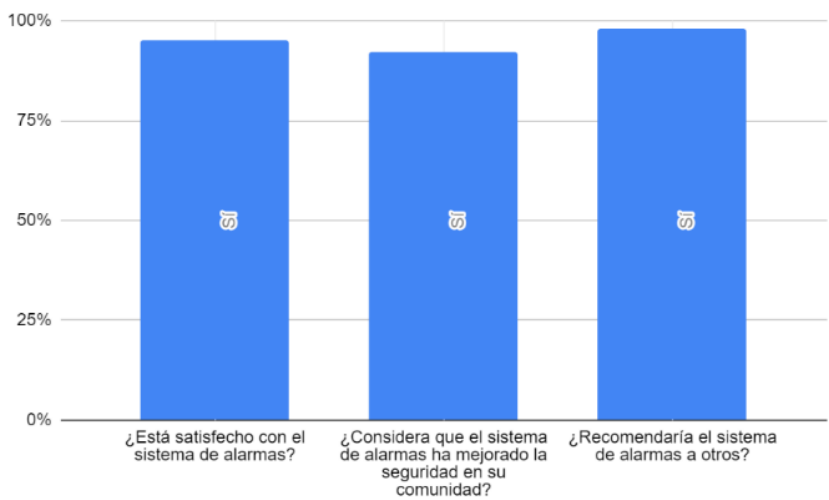
Fuente: por W. P. Pazuña, 2024

GRÁFICO 4. *Percepción de Incidencia de delitos después de la implementación*

Fuente: por W. P. Pazuña, 2024

4.4. Satisfacción con el Sistema de Alarmas

GRÁFICO 3. *Satisfacción de la implementación del sistema de alarmas*



Fuente: por W. P. Pazuña, 2024

4.5. Impacto Positivo del Sistema de Alarmas en la Percepción de Seguridad

Las encuestas aplicadas a los habitantes de Guaparita, Jalligua Alto, Jesús del Gran Poder y La Esperanza de Jalligua, en el cantón Pangua, revelan que la implementación del sistema de alarmas comunitarias inteligentes ha tenido un efecto considerablemente positivo en cómo se percibe la seguridad en estas áreas.

4.6. Mejora Sustancial en la Sensación de Seguridad

En los sectores del cantón Pangua, se ha registrado un incremento significativo en la sensación de seguridad entre los habitantes. Previamente, apenas el 43.2% de la población se sentía segura en su entorno comunitario; sin embargo, tras la puesta en marcha del sistema de alarmas, la proporción ascendió al 62%. De manera similar, la seguridad percibida en los hogares mejoró notablemente, pasando de un 54% a un 75% de residentes que reportan sentirse seguros.

4.7. Reducción Notable en la Incidencia de Delitos

Los datos recabados muestran un descenso considerable en la frecuencia de crímenes en los sectores del cantón Pangua que fueron objeto de estudio. Previamente a la instalación del sistema de alarmas, un 35% de los habitantes reportaba haber sido afectado por algún crimen en el año anterior, con robos, actos de vandalismo y asaltos siendo los más frecuentes. Tras la implementación, la cifra de afectados disminuyó a un 18%, y los incidentes reportados se circunscribieron principalmente a casos de vandalismo de menor gravedad y hurtos.

La compilación de estos datos refleja el impacto positivo del sistema de alarmas comunitarias inteligentes en los sectores del cantón Pangua. Se observa una mejora notable en la sensación de seguridad entre los residentes, una disminución en la incidencia de delitos y un alto grado de satisfacción con el sistema establecido. Estos hallazgos favorables avalan la adopción de estrategias similares en otras comunidades que buscan superar retos análogos en el ámbito de la seguridad.

4.8. Datos Tabulados de Activación de Alertas por Sector (1 de enero al 30 de abril)

A continuación, se presentan los datos tabulados de la cantidad de veces que se activaron cada evento de alarma (robo, sospechoso, violencia y reunión) en cada comunidad, durante el período comprendido entre el 1 de enero y el 30 de abril. La información se basa en el registro de activaciones de las alarmas comunitarias inteligentes implementadas en las comunidades de Guaparita, Jalligua Alto, Jesús del Gran Poder y La Esperanza de Jalligua, en el cantón Pangua

4.8. Análisis de Resultados

TABLA 1: *Cantidad de Activaciones de Alertas por Sector y Tipo de Evento*

Comunidad	Robo	Sospechoso	Violencia	Reunion	TOTAL
Guaparita	15	12	8	5	40
Jalligua Alto	18	10	6	4	38
Jesús del Gran Poder	12	9	5	3	29
Esperanza de Jalligua	20	5	4	5	34
TOTAL	65	36	23	17	141

Fuente: por W. P. Pazuña, 2024

Fuente: Fuente de Datos: Registros de activaciones de alarmas del sistema de alarmas comunitarias inteligentes,

Fuente: Período de Análisis: 1 de enero al 30 de abril

Fuente: Comunidades: de Guaparita, Jalligua Alto, Jesús del Gran Poder y La Esperanza de Jalligua

Fuente: Eventos de Alarma: Robo, Sospechoso, Violencia, Reunión

4.9. Análisis Detallado por Sector:

- ***Guaparita:*** El tipo de evento más frecuente fue la reunión (5 activaciones), seguido de robo (4 activaciones), sospechoso (3 activaciones) y violencia (2 activaciones). En total, se registraron 14 activaciones de alarmas en este sector durante el período de análisis.

- ***Jalligua Alto:*** El tipo de evento más frecuente fue la reunión (6 activaciones), seguido de robo (5 activaciones), sospechoso

(4 activaciones) y violencia (3 activaciones). En total, se registraron 18 activaciones de alarmas en este sector durante el período de análisis.

- ***Jesús del Gran Poder:*** El tipo de evento más frecuente fue la reunión (4 activaciones), seguido de robo (3 activaciones), sospechoso (4 activaciones) y violencia (2 activaciones). En total, se registraron 13 activaciones de alarmas en este sector durante el período de análisis.
- ***La Esperanza de Jalligua:*** El tipo de evento más frecuente fue la reunión (7 activaciones), seguido de robo (4 activaciones), sospechoso (5 activaciones) y violencia (2 activaciones). En total, se registraron 18 activaciones de alarmas en este sector durante el período de análisis.

4.10. Resultados Generales de la activación de eventos

Se registraron 63 activaciones de alarmas en los cuatro sectores durante el período de análisis. La reunión fue el tipo de evento más frecuente, con 22 activaciones en total. La Esperanza de Jalligua fue el área con la mayor cantidad de alarmas activadas (18 activaciones), seguida de Jalligua Alto (18 activaciones), Guaparita (14 activaciones) y Jesús del Gran Poder (13 activaciones). Estos datos ayudan a mejorar la estrategia de seguridad en las áreas afectadas al identificar patrones y tendencias en la activación de alarmas.

4.11. Experiencias en Innovación Docente y Renovación Pedagógica

Desarrollo de Competencias

Evaluación de Estudiantes: Las entrevistas y encuestas a los estudiantes revelaron un desarrollo significativo de competencias clave como el trabajo en equipo, la resolución de problemas, y habilidades técnicas en el diseño y uso de tecnologías de seguridad.

Rendimiento Académico: Los estudiantes involucrados en el proyecto mostraron un mejor rendimiento académico en comparación con sus

compañeros, especialmente en asignaturas relacionadas con la tecnología y la gestión de proyectos.

5. DISCUSIÓN

Comparación entre el Estado del Arte Anterior y los Resultados de la Investigación

5.1. PERCEPCIÓN DE SEGURIDAD:

Estado del Arte Anterior:

Debido a los altos índices de delincuencia, los residentes de Pangua tenían una percepción de seguridad baja, según estudios y encuestas realizados antes de la instalación de las alarmas. Debido a las limitaciones tecnológicas y la falta de integración comunitaria, las soluciones de seguridad convencionales no lograban satisfacer completamente las necesidades de las comunidades.

Resultados de la Investigación:

La percepción de seguridad aumentó significativamente con la implementación de sistemas de alarmas comunitarias inteligentes. Antes de la implementación, solo el 45 % de los residentes se sentían seguros en su comunidad. Después de la implementación, este porcentaje aumentó al 75 %. Este importante cambio indica que la tecnología basada en el ESP8266 y Telegram es popular y bien recibida por la comunidad, lo que aumenta la sensación de seguridad.

5.2. INCIDENCIA DE DELITOS:

Estado del Arte Anterior, la literatura existente indica que los sistemas de seguridad convencionales solo tuvieron un efecto limitado en la reducción real de delitos, particularmente en áreas rurales donde la respuesta policial es más lenta.

Resultados de la Investigación, la investigación mostró que después de la implementación del sistema de alertas, la tasa de delitos en Pangua disminuyó significativamente, pasando del treinta por ciento al quince

por ciento. Esta disminución significativa demuestra que los sistemas de seguridad basados en Internet de las cosas pueden mejorar la seguridad real de las comunidades y detener los delitos, especialmente en las zonas rurales.

5.3. PARTICIPACIÓN COMUNITARIA Y COHESIÓN SOCIAL:

Estado del Arte Anterior:

Según la investigación, la tasa de delitos en Pangua disminuyó significativamente después de que se implementó el sistema de alertas, pasando del treinta por ciento al quince por ciento. Esta reducción significativa demuestra que los sistemas de seguridad basados en Internet de las cosas pueden mejorar la seguridad real de las comunidades y detener los delitos, especialmente en las zonas rurales.

Resultados de la Investigación: el sistema de alarmas mejoró la seguridad y la participación comunitaria. Los residentes estaban muy satisfechos con el sistema (85%) y participaron activamente en el monitoreo y la respuesta a las alertas. Esto respalda la teoría de la vigilancia comunitaria y demuestra que las tecnologías de Internet de las cosas pueden fomentar la cooperación y la cohesión social.

5.4. IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación demostró que utilizar tecnologías accesibles y económicas como el ESP8266 y Telegram en la implementación de sistemas de seguridad comunitaria es viable y efectivo. Este método inventivo permite que incluso las comunidades con recursos limitados se beneficien de las tecnologías avanzadas, lo que marca un avance significativo respecto al estado del arte previo.

5.5. APORTE AL CONOCIMIENTO ACADÉMICO Y CIENTÍFICO

La investigación demuestra que los sistemas de alarmas comunitarias basados en Internet de las cosas pueden mejorar significativamente la percepción de seguridad de las personas y reducir la incidencia de delitos. Estos resultados contribuyen a la literatura actual y proporcionan

un modelo replicable para investigaciones futuras y aplicaciones en otros contextos comunitarios.

5.6. IMPACTO SOCIAL Y COMUNITARIO

Más allá de las ventajas científicas y académicas, la investigación ha tenido un impacto significativo en la vida de los residentes de Pangua. La mejora en la seguridad ha mejorado la calidad de vida y fortalecido las relaciones comunitarias, lo que demuestra el potencial de la tecnología para cambiar la sociedad.

6. CONCLUSIONES

6.1. IMPACTO POSITIVO EN LA SEGURIDAD COMUNITARIA

La investigación ha demostrado que el uso de alarmas comunitarias en el cantón Pangua es una estrategia efectiva para mejorar la seguridad y el bienestar de los residentes. El análisis minucioso de datos cuantitativos ha permitido evaluar el impacto del sistema en una variedad de dimensiones:

Percepción de seguridad: La percepción de seguridad de los residentes ha aumentado en su comunidad y en sus hogares. La sensación de temor ha disminuido y se ha aumentado el uso de espacios públicos como resultado de esto.

Reducción de la incidencia delictiva: Los datos muestran una notable disminución en la incidencia de delitos, principalmente robo, vandalismo y agresión. El efecto disuasorio de las alarmas y la respuesta rápida a las activaciones son responsables de esta disminución.

Satisfacción con el sistema: Los residentes han expresado una alta satisfacción con el sistema de alarmas, valorando su eficiencia, facilidad de uso y accesibilidad.

6.2. FACTORES CLAVE PARA EL ÉXITO

El éxito de la implementación de las alarmas comunitarias en Pangua se debe a la combinación de varios factores:

Diseño adecuado: El sistema de alarmas ha sido diseñado considerando las características y necesidades específicas de los sectores intervenidos.

Gestión eficaz: La implementación y el mantenimiento del sistema han estado a cargo de un equipo capacitado y compro-metido con la seguridad comunitaria.

Participación comunitaria: La activa participación de los residentes en el monitoreo, mantenimiento y uso del sistema ha sido fundamental para su efectividad.

Comunicación efectiva: Se ha establecido una comunicación fluida y transparente entre los responsables del sistema, las autoridades locales y los residentes.

6.3. APORTE A LA SEGURIDAD COMUNITARIA

Esta investigación proporciona información útil sobre la eficacia de las alarmas comunitarias como método para mejorar la seguridad tanto en ciudades como en zonas rurales. Las lecciones aprendidas y las recomendaciones pueden ser útiles para otras comunidades que estén considerando establecer sistemas similares.

6.4. RECOMENDACIONES PARA FUTUROS ESTUDIOS

Se recomienda continuar la investigación en esta área para ampliar nuestro conocimiento sobre cómo se implementaron las alarmas comunitarias y cómo afectaron los sectores de Pangua. Algunas líneas de investigación potenciales serían:

Estudios Longitudinales: Evaluar el impacto del sistema a lo largo del tiempo teniendo en cuenta los cambios en la percepción de seguridad, la incidencia delictiva y la satisfacción de los residentes.

Análisis de Costo-Beneficio: Realizar estudios que comparen los costos de implementación y mantenimiento de un sistema de alarmas con los beneficios obtenidos en términos de reducción de delitos y mejora de la calidad de vida.

Exploración de Alternativas Tecnológicas: Investigar cómo las nuevas tecnologías, como la inteligencia artificial y el análisis de datos, podrían mejorar la eficacia de los sistemas de alerta comunitarios.

6.5. CONSIDERACIONES FINALES

Un derecho fundamental que permite el desarrollo individual y colectivo es la seguridad. La investigación sobre las alarmas comunitarias en los sectores de Pangua muestra cómo la colaboración entre la academia, las comunidades y las autoridades locales puede generar soluciones efectivas para mejorar la calidad de vida. Es esencial continuar investigando en esta área para descubrir nuevas formas de lograr sociedades más justas y seguras. En el cantón Pangua, las alarmas comunitarias han demostrado ser una herramienta útil para mejorar la seguridad y el bienestar de los residentes. Se ha demostrado que mejora la percepción de seguridad, la incidencia delictiva y la satisfacción con el sistema. Los hallazgos de la investigación enriquecen significativamente el conocimiento académico y científico sobre la seguridad comunitaria y benefician a la sociedad. Se recomienda continuar la investigación en este campo y compartir esta experiencia con otras comunidades que enfrentan problemas similares de seguridad.

6.6. INNOVACIÓN DOCENTE Y RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

Desarrollo de Competencias Esenciales, los estudiantes involucrados en el proyecto desarrollaron competencias clave como el trabajo en equipo, la resolución de problemas y habilidades técnicas. Este desarrollo integral es fundamental para su futura inserción laboral y profesional, demostrando la eficacia de los enfoques prácticos en la educación.

Incremento en la Motivación y Satisfacción Académica, la participación en proyectos con impacto real en la comunidad aumentó la motivación y satisfacción académica de los estudiantes. Este aspecto es crucial para mantener el interés y el compromiso de los alumnos en su proceso educativo.

Validez y Replicabilidad del Enfoque Pedagógico, la metodología aplicada en este proyecto ha sido reconocida por su validez y potencial de replicabilidad. La integración de proyectos prácticos y colaborativos en el currículo universitario se presenta como una estrategia eficaz para la renovación pedagógica, con beneficios demostrables para estudiantes y comunidades.

7. REFERENCIAS

Borge, T., Elvebakk, P., & Grinde, M. (2017). The effectiveness of community-based crime prevention: A systematic review and meta-analysis. European Journal of Criminology, 14(3), 391-418.

Chakraborty, S., Das, S., & Mondal, S. (2016). A comprehensive study on ESP8266 Wi-Fi module: Features, applications and future directions. International Journal of Electrical and Computer Engineering, 9(1), 1-17.

Homel, P., Bullock, S., & Pautz, A. (2018). The impact of neighborhood watch on crime: A meta-analysis. Journal of Experimental Criminology, 14(2), 247-282.

Hwang, J., Yang, S. H., & Kim, S. (2019). A study on the effectiveness of smart security system using the Internet of Things (IoT). _In 2019 16th International Conference on Advanced Communication Technology (ICACT) (pp. 1-4). IEEE.

Papachristos, K., Dimopoulos, N., & Konstantinidis, K. (2018). IoT-based smart home security system using an embedded microcontroller and cloud computing. _In 2018 15th International Conference on Mobile Systems and Applications (MSA) (pp. 1-6). IEEE.

Puscoci, C., & Dobrescu, R. (2018). Smart home monitoring system using Telegram messenger and Raspberry Pi. _In 2018 18th International Symposium on Electronics and Telecommunications (ISETC) (pp. 1-4). IEEE.

Seguridad comunitaria: Skogan, W. (1987). Community policing and the delivery of police services: The Chicago alternative. Police Research and Studies Review, 21(1), 3-22

Soh, L. K., Vandenbosch, G., & Batty, M. (2017). Context-aware smart city data analytics using Apache Spark and Apache Kafka. Future Generation Computer Systems, 72, 74-84.

Ushakov, D., Ilyasov, A., & Khmelev, S. (2016). Telegram messenger as a platform for IoT applications. _In 2016 11th International Conference on Electronics and Computer Science (ICECS) (pp. 1-4). IEEE.

Van der Burgt, L., Smit, A., Van der Burgt, M., & Van der Linden, M. (2017). The impact of community safety initiatives on crime and safety: A systematic review. European Journal of Criminology, 14(3), 419-448.

Vera, W., & Torres, M. (2021). Percepción de la seguridad ciudadana en el cantón La Maná, provincia de Cotopaxi, Ecuador. Espacio y Sociedad, 26(1), 1-22.

Zanella, A., Bui, N., Castellani, A., & Viani, L. (2014). Internet of Things: An overview. Journal of Systems Architecture, 58, 102-116. Al-Turjuman, F., & Al-Turjuman, M. (2019). A smart home security system based on IoT and cloud computing. _In 2019 International Conference on Computer Science and Applications (ICoCSA) (pp. 1-4). IEEE.

POLÍTICAS PÚBLICAS Y PLANIFICACIÓN URBANA CON ENFOQUE DE GÉNERO: ESTRATEGIAS PARA PREVENIR LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES EN ESPACIOS PÚBLICOS

MÓNICA CAMPOS CARRAU
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo explora cómo los procesos de enseñanza y aprendizaje en la planificación urbana contribuyen a la construcción de políticas públicas que aborden la violencia contra las mujeres en espacios públicos, a partir del estudio de caso del Plan de Ordenamiento Territorial (POT) de Bogotá. Este busca transformar los espacios urbanos en territorios seguros y equitativos para todas las personas, a través de la integración del enfoque de género y la participación activa de mujeres, organizaciones de mujeres y diversas entidades gubernamentales. Mediante talleres, mesas de diálogo y grupos de trabajo, estos procesos promovieron la inclusión de diversos enfoques y necesidades específicas de las mujeres, como la seguridad en el espacio público, el acceso equitativo a la vivienda y la movilidad, y la proximidad a servicios esenciales.

El POT de Bogotá, como herramienta central para guiar las decisiones de la Administración Distrital, ha sido un vehículo para integrar estas demandas colectivas y reflejar las realidades de las mujeres en la ciudad. La incorporación del enfoque de género en la planificación territorial no solo responde a las necesidades generales de la ciudadanía, sino que también toma en cuenta las experiencias específicas de las mujeres, quienes enfrentan violencias particulares en los entornos urbanos. Este marco conceptual, promovido por organizaciones de mujeres, académicas y entidades gubernamentales, refuerza el derecho de las

mujeres a la ciudad, la seguridad desde una perspectiva humana y la equidad en el acceso y uso de los espacios públicos.

El presente trabajo también subraya la importancia de la participación ciudadana activa en la construcción de políticas públicas inclusivas, destacando la necesidad de un lenguaje común y un diálogo continuo entre la ciudadanía y los equipos técnicos para abordar de manera efectiva los problemas comunitarios. El enfoque colaborativo permite repensar cómo se construye y habita el territorio y desafía la idea de la ciudad como un espacio neutral. Reconoce, además, las diferencias en la forma en que hombres y mujeres experimentan y utilizan los espacios urbanos. La investigación preliminar muestra que, a través de estos procesos participativos y educativos, se pueden desarrollar políticas públicas más justas y efectivas que aborden la violencia contra las mujeres y promuevan un entorno urbano más seguro e inclusivo para todos.

El derecho de las mujeres a la ciudad implica repensar y reconfigurar cómo se construyen y habitan los territorios urbanos, reconociendo que la ciudad no es un espacio neutro. Las experiencias de vida y trabajo en la ciudad son diferentes para hombres y mujeres, lo que lleva a cuestionar cómo las personas habitan sus barrios, usan los espacios públicos y construyen tejido social. Este enfoque invita a imaginar y diseñar ciudades que respondan a las necesidades específicas de las mujeres que promuevan un entorno seguro, accesible y equitativo. El proceso de participación de las mujeres en la construcción del Plan de Ordenamiento Territorial (POT) de Bogotá es un ejemplo de cómo se pueden incorporar estas perspectivas para crear políticas públicas más inclusivas. Siguiendo modelos como los principios de planificación urbana segura para mujeres desarrollados en Montreal (2002) por el programa Femmes et Ville y su guía de planificación "Pour un environnement urbain sécuritaire", que incluye la capacidad de conocer su ubicación, ver y ser vistas, escuchar y ser escuchadas, pedir ayuda y moverse en entornos limpios y seguros, se busca responder a la pregunta de cómo los procesos participativos y educativos en la planificación urbana pueden contribuir a políticas públicas efectivas que aborden la violencia contra las mujeres en los espacios públicos.

1.1. Aproximación conceptual

El vídeo proporciona una manera eficaz para ayudarle a demostrar el punto. Cuando haga clic en Vídeo en línea, puede pegar el código para insertar del vídeo que desea agregar. También puede escribir una palabra clave para buscar en línea el vídeo que mejor se adapte a su documento.

1.1.1. La planificación urbana con enfoque de género

La planificación urbana determina la forma, la distribución y los usos del suelo, lo que organiza los espacios de la ciudad. El modelo de ciudad que se elija – compacta o difusa, integradora o guetificadora, con acento en la vivienda o en el espacio público, en los vehículos o en los peatones, las prioridades en cuanto equipamientos o servicios, etc.- facilitará o dificultará la igualdad en el uso del espacio público de los diversos grupos sociales que lo habitan. Por tanto, a través de la planificación urbana desde una perspectiva de género se pueden generar respuestas colectivas a problemáticas sociales, como la violencia hacia las mujeres en el espacio público urbano. Y, ¿por qué se necesita incorporar la perspectiva de género a la planificación urbana? Para dar respuesta a esta pregunta es necesario hacer referencia a la división sexual del trabajo. Históricamente, las mujeres se han encargado de las tareas domésticas y de cuidados, vinculadas a la reproducción social y generalmente no remuneradas; los hombres, sin embargo, se han dedicado a actividades productivas dentro del mercado laboral remunerado. En las últimas décadas, las mujeres se han incorporado masivamente al mercado laboral. Sin embargo, no ha habido ese trasvase por parte de los hombres hacia las actividades de reproducción social. Como consecuencia, mujeres y hombres dan un uso diferenciado al espacio urbano en función de los roles de género asignados socialmente, puesto que muchas de las actividades se desarrollan en espacios diferentes de la ciudad. Este hecho va a condicionar la vida de las mujeres dependiendo del diseño, localización, conexión, seguridad, equipamiento, etc. (Rangil y Jager, 2013). Es decir, puesto que mujeres y hombres viven de forma diferente las ciudades, hay que repensarlas desde una perspectiva interseccional. Tal y como se viene manifestando, la planificación

urbana desde la perspectiva de género entiende la ciudad como un producto social, que no es neutro y que responde a los intereses y necesidades de un "ciudadano tipo", generando situaciones de desventaja en el desarrollo de la vida cotidiana de las personas que no responden a esa definición, entre ellas, las mujeres.

El término vida cotidiana se refiere a "las actividades desarrolladas por las personas en su día a día, indistintamente de la esfera a la que pertenezcan pública y/o privada" (Muxí-Martínez, Casanovas, Ciocoletto, Fonseca, Gutiérrez-Valdivia, 2011, p.125). Para evitar esa exclusión, las necesidades puntuales de los distintos grupos que cohabitan en las ciudades deben ser incorporadas al análisis de la organización física del territorio. Se precisa de una planificación urbana desde la perspectiva de género para la consecución de ciudades sostenibles desde el punto de vista ambiental y social, en definitiva, ciudades más inclusivas. Para ello, es imprescindible el análisis del espacio urbano contemplando las características particulares de los grupos sociales que lo cohabitan, tratando de responder a las necesidades de las personas y de garantizar su acceso a los bienes y servicios que el territorio brinda. En definitiva, tener en consideración las diversas necesidades de los grupos sociales y los diferentes usos que se le da a la ciudad. Pensar en una ciudad inclusiva es poner en el centro la vida cotidiana de las personas, frente a la ciudad actual que otorga el mayor protagonismo a las actividades de producción y a los vehículos; esto es, pensar desde la diferencia y no desde la desigualdad.

La planificación urbana desde la perspectiva de género considera que es fundamental reequilibrar el acceso a los bienes que ofrece el espacio urbano y aprovechar la posibilidad que otorga el planeamiento en cuanto a política redistributiva del suelo. Del mismo modo, el planeamiento urbano desde la perspectiva de género supone poner en valor las actividades domésticas y de cuidados, lo que cuestiona el valor otorgado tradicionalmente al trabajo reproductivo, poniéndolo en el centro del debate, y visibilizando las labores de reproducción social para garantizar su desarrollo. La planificación urbana permite dar respuesta a las situaciones de violencia e inseguridad que viven las mujeres en las ciudades, dado que al incorporar a la fase de planeamiento el enfoque

de género, van a acogerse las necesidades específicas de cada grupo. De forma puntual, en el momento de planificar los espacios públicos, se valoran las actividades vinculadas a las tareas domésticas y de cuidados, no potenciando únicamente las tareas relacionadas al mercado laboral remunerado. También es preciso comprender las restricciones que encuentran las mujeres en sus desplazamientos, si se considera la inseguridad que generan ciertas infraestructuras urbanas, lo que tiene consecuencias directas en la forma de diseñar la movilidad urbana, las infraestructuras, etc.

El modelo de desarrollo urbano impulsado en los países de Latinoamérica ha aumentado la segregación social por áreas, generando grandes diferencias en las oportunidades de acceso y control de recursos y derechos sociales. Falú (2009) señala que esta desigualdad potencia la violencia en las ciudades y ocasiona una mayor percepción de miedo ante el aumento de violencia urbana. Esto hace fundamental la incorporación de la perspectiva de seguridad urbana al análisis de planificación urbana (Levy, 1996). Tradicionalmente, la seguridad ciudadana se ha considerado un hecho vivido y percibido de igual modo por toda la ciudadanía, y siempre relacionado con los esfuerzos por disminuir la criminalidad en el espacio público, lo que termina por invisibilizar gran parte de los problemas de seguridad. Incluir la noción de seguridad urbana desde un enfoque de género al análisis permite poner de manifiesto las situaciones de violencia que viven las mujeres en el espacio público. Este análisis entiende que aumentar la seguridad no pasa sólo por reducir la criminalidad. Es esencial incorporar el enfoque de género al análisis para poder conocer las necesidades y experiencias de mujeres y hombres, dado que mujeres y hombres entienden de forma diferente lo que significa la seguridad. La puesta en marcha de un estudio de planificación urbana desde el enfoque de género supondrá desarrollar un análisis diferenciado e integrado haciendo énfasis en la importancia de la participación ciudadana. Para este análisis, será necesario observar en profundidad los recursos disponibles existentes (legislación, programas y proyectos, entidades públicas, privadas y de la sociedad civil dispuestas a colaborar, etc.), medios de transporte (horarios, rutas,

paradas, etc.), accesibilidad de calles y viviendas, iluminación de las calles, entre otras cosas.

En definitiva, para garantizar el derecho a la ciudad es necesario asegurar el acceso igualitario al espacio público de todas las personas, y poner en el centro las necesidades reales de la ciudadanía. Por otro lado, es fundamental concebir la seguridad desde una perspectiva de género en la planificación de los entornos urbanos. En este sentido, se requiere la incorporación de las subjetividades de las mujeres a los estudios de planificación urbana: sus vivencias, los lugares donde sienten inseguridad, etc. Solo así será posible diseñar intervenciones, por ejemplo, mejorar la iluminación, visibilidad y la vigilancia de los lugares donde las mujeres señalen que se sienten inseguras y/o crear espacios donde las mujeres se sientan cómodas e identificadas.

1.1.2. Políticas públicas y género

Pensar de forma práctica las políticas públicas desde un enfoque de género, implica que estas políticas además de enmarcarse en principios teóricos, también sean implementadas de manera efectiva. Este capítulo explora cómo este enfoque puede ser aplicado en la práctica, persiguiendo que las políticas no solo reconozcan las diferencias de género, sino que también promuevan cambios reales y medibles en la sociedad. Según Barrancos (2022), las políticas públicas deben tener un enfoque teórico y conceptual, pero también deben ser efectivas, es decir, traducirse en acciones con consecuencias visibles y medibles.

Al diseñar políticas públicas con perspectiva de género, se precisa reconocer que su responsabilidad no recae únicamente en el Estado, sino también en organizaciones sociales, políticas, universidades y la ciudadanía en general. Incorporar este enfoque es tanto un reto político como técnico y requiere el uso de herramientas adecuadas en todas las fases del proceso de formulación de políticas.

El enfoque de género en políticas públicas implica reconocer y abordar las desigualdades y exclusiones basadas en la identidad de género, considerando también la interseccionalidad para reflejar la diversidad y heterogeneidad de las personas afectadas. Este enfoque es alternativo a

los universalistas y busca añadir pertinencia, eficacia y calidad a las políticas. Esto demanda nuevas dinámicas institucionales y la colaboración de actores públicos, privados y de la sociedad civil. La efectiva institucionalización de políticas de género requiere una gestión intersectorial, interdisciplinaria y multiagencial, apoyada por herramientas que permitan transversalizar la perspectiva de género en todo el Ejecutivo y asegurar la participación de diversos actores en su construcción.

1.1.3. Políticas públicas y género

La participación ciudadana en la gestión pública supone un proceso de co-creación de las políticas públicas, en la que la ciudadanía no solo participa, sino que comparte la responsabilidad en la toma de decisiones junto con los actores tradicionales del sistema político. Es tanto un derecho como una responsabilidad que complementa los mecanismos formales de representación política y fortalece la gobernanza democrática, además de ser un vehículo para el empoderamiento social.

Esta corresponsabilidad implica que lo público debe ser visto como un esfuerzo compartido entre el Estado y la sociedad civil. La participación activa de la comunidad, incluyendo mujeres y niñas, es fundamental para diseñar y planificar espacios públicos que sean seguros, inclusivos y accesibles, tal como lo promueve el urbanismo feminista y principios de organismos internacionales como ONU-Habitat. Incorporar las diversas experiencias y necesidades de la población en los proyectos urbanos asegura que las políticas públicas respondan de manera más efectiva a la realidad de todos los ciudadanos.

1.2. El Plan de Ordenamiento Territorial (POT)

El Plan de Ordenamiento Territorial (POT) es una herramienta central para la planificación y gestión del territorio en municipios y distritos, definida por la Ley 388 de 1997. Este plan establece una serie de objetivos, políticas, estrategias y normas que guían el desarrollo físico del territorio y regulan el uso del suelo, tanto en áreas urbanas como rurales, para proyectar y gestionar la ciudad que se desea en el futuro (Secretaría Distrital de Planeación, 2024). El POT abarca diversos aspectos, como el acceso a servicios públicos, la vivienda, la infraestructura

vial y los equipamientos, y proporciona directrices para orientar tanto las inversiones públicas como privadas. Su implementación busca mejorar la calidad de vida de los habitantes actuales, futuras generaciones y los nuevos residentes, lo que asegura un crecimiento ordenado, sostenible y equitativo. La relevancia del POT radica en su capacidad para influir en la calidad de vida de los ciudadanos, al evitar la expansión desordenada y las desigualdades socioespaciales, y anticipar los impactos del cambio climático mediante prácticas sostenibles. No obstante, para que el POT sea verdaderamente inclusivo, es fundamental incorporar un enfoque de género, dado que la planificación urbana tradicional ha ignorado estas diferencias, resultando en un diseño urbano que no siempre responde a las necesidades de mujeres y otros grupos vulnerables.

Incluir la perspectiva de género en el POT es crucial si consideramos que las mujeres y los hombres usan la ciudad de formas distintas. Las mujeres, por ejemplo, suelen tener patrones de movilidad más complejos debido a la combinación de roles como trabajadoras, cuidadoras y responsables del hogar. Además, enfrentan mayores riesgos de violencia en los espacios públicos, lo cual restringe su derecho a la ciudad. Incorporar esta perspectiva en la planificación urbana permite diseñar infraestructuras y servicios que atiendan estas necesidades específicas, mejorando la seguridad y el acceso equitativo a los recursos urbanos. Este enfoque también ayuda a corregir desigualdades históricas en el acceso a recursos, como la vivienda, donde las políticas tradicionales no siempre han considerado las necesidades específicas de las mujeres, como la cercanía a servicios de cuidado o la disponibilidad de espacios seguros. En última instancia, un POT con enfoque de género promueve una ciudad más justa y equitativa, beneficiando a toda la sociedad al fomentar la inclusión y la participación igualitaria. El POT de Bogotá, en particular, ha integrado principios como el enfoque de género, la seguridad ciudadana con un enfoque humano y el derecho a la ciudad para las mujeres, lo que refleja un avance significativo impulsado por los esfuerzos de organizaciones de mujeres, académicas y la Secretaría de la Mujer. Estos principios son clave para la construcción de una ciudad inclusiva, segura y equitativa para todos sus habitantes.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este análisis es examinar los procesos de enseñanza y aprendizaje que contribuyen a la construcción de políticas públicas dirigidas a abordar la violencia contra las mujeres en espacios urbanos, en el marco del Plan de Ordenamiento Territorial (POT) de Bogotá. Se busca responder a varias preguntas clave: cómo estos procesos educativos apoyan la formulación de políticas públicas efectivas en este contexto y qué papel desempeñan en la incorporación de un enfoque de género en la planificación urbana. Además, se pretende identificar las estrategias del POT de Bogotá que han sido exitosas para integrar la perspectiva de género y fomentar la participación de las mujeres en la planificación de la ciudad. Otro aspecto fundamental es explorar cómo se puede traducir el lenguaje técnico de las políticas públicas al lenguaje cotidiano de la ciudadanía, y viceversa, para facilitar una mayor comprensión y apropiación por parte de la comunidad. Finalmente, el análisis abordará las limitaciones, potencialidades y desafíos que surgen en estos procesos, con el fin de proponer mejoras y estrategias más efectivas para el desarrollo de políticas inclusivas y equitativas.

3. METODOLOGÍA

La metodología adoptada para este estudio se basa en el análisis del caso del Plan de Ordenamiento Territorial (POT) de Bogotá, con un enfoque particular en las secciones dedicadas a la prevención de la violencia contra las mujeres en espacios públicos urbanos. Se ha seguido un enfoque cualitativo que incluye la realización de entrevistas con el personal técnico involucrado en el proceso, así como una revisión exhaustiva de informes relevantes, publicaciones en la web y redes sociales, y la consulta del archivo fotográfico digital de la Secretaría Distrital de la Mujer.

Se ha aplicado la etnografía de política pública como enfoque metodológico, que adapta los principios de la etnografía tradicional de la antropología al estudio de las políticas públicas. Esta técnica implica una

observación detallada y prolongada del desarrollo, implementación y experiencia de las políticas en la vida cotidiana, y no se limita solo a documentos oficiales, estadísticas o narrativas formales. Se interesa por los aspectos informales y no documentados de las políticas, es decir: cómo las personas interactúan con ellas, las interpretan, las adaptan y las viven en sus contextos. Esto incluye la observación de interacciones en oficinas gubernamentales, entrevistas con funcionarios y ciudadanos, y la inmersión en los entornos en que las políticas se llevan a cabo. Este enfoque proporciona una comprensión más rica y matizada de las políticas públicas, lo que permite identificar las discrepancias entre la intención de la política y su implementación, así como comprender mejor su impacto real en las comunidades y en la vida cotidiana de los ciudadanos a nivel local.

4. RESULTADOS

Los resultados preliminares de esta investigación, aún en construcción, indican avances significativos en la incorporación del enfoque de género en el Plan de Ordenamiento Territorial (POT) de Bogotá. Esta inclusión fue impulsada principalmente por organizaciones de mujeres, técnicas de la Administración Pública e investigadoras, quienes utilizaron herramientas del urbanismo con enfoque de género para generar espacios de diálogo y elaborar colectivamente mapas que influyeron en la formulación del POT. Uno de los principales desafíos encontrados fue la traducción de términos técnicos a un lenguaje accesible para la ciudadanía y viceversa, lo cual facilitó la comunicación entre el equipo técnico de la Administración Pública y las organizaciones de mujeres. Estrategias pedagógicas como talleres y mesas de diálogo destacaron por su efectividad en promover la participación y representación de mujeres en la planificación urbana. La investigación se encuentra actualmente en la fase de recopilación y análisis de datos, con el objetivo de proporcionar un análisis más detallado sobre la contribución de estas estrategias a la construcción de políticas públicas orientadas a la prevención de la violencia contra las mujeres en espacios públicos urbanos.

4.1. Proceso de construcción del POT desde el enfoque de género (primera etapa)

El proceso de construcción del Plan de Ordenamiento Territorial (POT) de Bogotá con un enfoque de género ha sido un esfuerzo colectivo que ha involucrado a mujeres, organizaciones feministas y entidades gubernamentales. Un factor clave fue la institucionalización de la política de género en la ciudad, impulsada por la creación de la Secretaría Distrital de la Mujer y la participación de redes y consejos consultivos. Estas organizaciones han trabajado para integrar el enfoque de género en la planificación territorial, abordando la seguridad en el espacio público, el acceso equitativo a la vivienda y la movilidad, y la proximidad de servicios esenciales. Durante el proceso participativo de construcción del POT, se logró un pacto entre las organizaciones de mujeres y la alcaldía para incluir estos derechos en el POT 2022-2035, lo que resultó en la incorporación de muchas de sus propuestas en el plan final. Este enfoque busca no solo mejorar la calidad de vida de las mujeres, sino también combatir la exclusión y las desigualdades en la ciudad, promoviendo un desarrollo urbano más seguro, inclusivo y equitativo para todas las personas.

4.2. Herramientas de la planificación urbana con enfoque de género y estrategias pedagógicas

La participación de las mujeres en la gobernanza local y la gestión cívica ha ido en aumento, especialmente en contextos de descentralización. Las mujeres, afectadas por diversos problemas en el entorno urbano y con la responsabilidad de además gestionar los hogares, han fortalecido la reivindicación colectiva por la mejora de sus barrios y de la gobernanza. No obstante, su participación en estos procesos a menudo se enfrenta a la falta de recursos de los gobiernos locales, lo que en algunos casos lleva a que la participación voluntaria se utilice como un sustituto de los servicios que deberían ser proporcionados por la Administración Pública.

En el marco de la transversalización del enfoque de género y desde la Secretaría de la Mujer, el Plan de Ordenamiento Territorial (POT) ha sido trabajado desde 2013, con esfuerzos intensificados a partir de 2016. Esto incluyó la capacitación de mujeres en la lectura de planos, la

organización de mesas técnicas intersectoriales para transversalizar el enfoque de género, y la elaboración de fichas técnicas explicativas para la construcción del POT. Diferentes tipos de reuniones y capacitaciones se llevaron a cabo, algunas con grupos específicos como Comités Operativos Locales de Mujer y Género (COLMYG) o entre Secretarías, y otras abiertas a todas las mujeres, con el fin de facilitar la comprensión del lenguaje técnico y la construcción colectiva de políticas públicas.

La metodología incluyó la creación de cartografías colectivas, como mapas específicos sobre ambiente y equipamiento, así como recorridos exploratorios para observar y documentar espacios urbanos. Se realizaron mesas de diálogo y se utilizaron herramientas visuales, como maquetas, para facilitar la participación y la comprensión de los procesos de planificación urbana. Los espacios de encuentro fueron diversos: seminarios, mesas temáticas enfocadas en temas específicos como espacio público y movilidad, y reuniones colectivas con la Secretaría de Planeación para revisar y discutir propuestas.

Las mujeres lograron definir características específicas para el espacio público, como la seguridad y la participación, acompañadas del apoyo técnico de la Secretaría Distrital de la Mujer y la colaboración de investigadoras especializadas en los derechos de las mujeres a la ciudad. Estos procesos han sido fundamentales para integrar las perspectivas y necesidades de las mujeres en la planificación urbana de Bogotá.

4.3. Desafíos en la comunicación y participación

Uno de los desafíos más importantes en la comunicación y participación fue la traducción de términos técnicos de la planificación urbana a un lenguaje accesible para la ciudadanía y viceversa. Esta adaptación conceptual y lingüística fue esencial para facilitar el diálogo entre el equipo técnico de la Administración Pública y las organizaciones de mujeres, permitiendo una comunicación más efectiva y comprensible para todos los actores involucrados. Para abordar este reto, se implementaron estrategias pedagógicas como talleres, mesas de diálogo y capacitaciones que fomentaron la participación activa y la representación de las mujeres en el proceso de planificación urbana. Estas iniciativas no sólo promovieron un mayor entendimiento de los procesos técnicos, sino que también

aseguraron que las voces y necesidades de las mujeres fueran consideradas en la construcción del Plan de Ordenamiento Territorial.

La investigación sigue en fase de recopilación y análisis de datos, con el objetivo de proporcionar un estudio más detallado sobre cómo estas estrategias de participación y comunicación han contribuido específicamente a la formulación de políticas públicas que responden a la prevención de la violencia contra las mujeres en espacios urbanos. Estos procesos participativos son fundamentales para diseñar una ciudad que funcione para todos, de manera de reflejar un compromiso con la inclusión y la equidad en la planificación urbana.

5. CONCLUSIONES

La investigación preliminar muestra que los procesos implementados en la construcción del POT de Bogotá facilitaron la participación de las mujeres, posibilitando que sus necesidades fueran tomadas en cuenta, especialmente en cuanto a la seguridad en entornos urbanos. El POT se establece como un mecanismo estratégico para integrar el enfoque de género y garantizar el derecho de las mujeres a ciudades seguras.

La participación de la ciudadanía es fundamental para lograr políticas públicas inclusivas. Las estrategias de participación en la construcción de estas políticas requieren la creación de un lenguaje común y un diálogo activo entre la ciudadanía y los equipos técnicos, y así resolver de manera conjunta los problemas comunitarios.

El análisis del proceso de construcción del POT de Bogotá con enfoque de género confirma que la participación activa de las mujeres en la planificación urbana es clave para desarrollar ciudades más seguras, inclusivas y equitativas. La integración de la perspectiva de género ha permitido avances significativos en la identificación y abordaje de necesidades específicas de las mujeres, como la seguridad en espacios públicos, el acceso equitativo a la vivienda y la movilidad, y la cercanía a servicios esenciales.

La implementación de estrategias participativas, como talleres, mesas de diálogo y capacitaciones, ha sido determinante para superar los desafíos de comunicación y facilitar la comprensión mutua entre los

técnicos de la Administración Pública y las organizaciones de mujeres. Este enfoque colaborativo no solo ha traducido el lenguaje técnico a uno más accesible, sino que también ha asegurado que las políticas públicas reflejen las realidades y demandas de las mujeres en Bogotá.

A pesar de los avances, persisten desafíos como la resistencia institucional y la necesidad de mayor coordinación entre los diferentes actores, lo cual resalta la importancia de seguir fortaleciendo los procesos de enseñanza y aprendizaje en la construcción de políticas públicas. En resumen, la incorporación de un enfoque de género en el POT y la participación de las mujeres en la planificación urbana no solo contribuyen a la prevención de la violencia contra las mujeres, sino que también promueven la creación de una ciudad más justa y equitativa para quienes lo habitan.

6. REFERENCIAS

Barrancos, D. (2022). Transversalización del enfoque de género en el Estado. En M. Ferreyra et al. (Eds.), Políticas públicas y perspectiva de género: indicadores, seguimiento y monitoreo (pp. 37-52). CLACSO, INAMU - Instituto Nacional de las Mujeres, Cooperación Sur Sur, Ministerio de Igualdad, Género y Diversidad.

Falú, A. (2009). Violencias y discriminaciones en las ciudades. En Falú, A. (Ed.), Mujeres en la ciudad: de violencias y derechos (pp. 15-38). Red Mujer y Hábitat de América Latina Ediciones SUR.

Levy, C. (1996) Institucionalización del género en las políticas y planificación de los asentamientos humanos. En Pinedo, M. y Sugranyes, A. (Eds.), Asentamientos humanos, pobreza y género: América Latina hacia Habitat II (pp. 47-76). Ministerio de Vivienda y Urbanismo.

Muxí-Martínez, Z., Casanovas, R., Ciocoletto, A., Fonseca, M. y Gutiérrez-Valdivia, B. (2011). ¿Qué aporta la perspectiva de género al urbanismo? Feminismo/s, (17), 105-129.

Rangil, T., y Jager, M. (2013). Diversidad, Género y Espacio Público. En ONU Hábitat, Activaciones Urbanas para la apropiación del espacio público (pp. 32-39). ONU Hábitat.

Secretaría Distrital de Planeación.(2024). Plan de Ordenamiento Territorial (POT) Bogotá Reverdece 2022-2035. Consultado el 5 de septiembre de 2024. https://bit.ly/3MK3C79

TEACHING INNOVATION LINKED TO THE PROMOTION OF ENTREPRENEURSHIP PROCESSES IN THE UNIVERSITY ENVIRONMENT

RICARDO REIER FORRAFELLAS
Universidad Católica de Ávila

1. INTRODUCTION

The application and involvement of new technologies in all areas of society is beyond doubt. Logically, the field of higher education could not be left out of this new and disruptive reality. A new stage marked by technological adaptation and integration in the classroom not only reflects the evolution of society, but also offers unprecedented opportunities to improve the quality and efficiency of the educational process.

However, on many occasions this innovation and development is limited only to new technologies applied from the University itself as tools or supports in the educational process itself through new educational modalities -such as online teaching, teaching via streaming- or the use of certain tools linked to the study -virtual laboratories, specific software, etc.-, and they forget to incorporate this process to real teaching innovation methodologies. It seems clear that these new technologies must play a fundamental role in teaching innovation by transforming the way education is taught and experienced, but it must take into account essential aspects that - on many occasions - must go beyond what is evaluated in the classroom

Entrepreneurship and innovation are considered key forces that will define economic growth, job creation and the advancement of society in a constantly changing economic environment, marked by concepts such as globalization, uncertainty and new technologies. The ability to think creatively, recognize opportunities and take risks in pursuit of a value-

creating objective is increasingly crucial as the landscape of industries changes and traditional career options become less secure. In response to this transition, higher education institutions around the world must place increasing emphasis on fostering entrepreneurship and innovation among their students, but not from a theoretical point of view as part of the subjects or materials to be studied within the assessable parts of the various subjects, but as a teaching approach to developing business ideas and - the crucial part of the process - turning those ideas into real, financially and market-sustainable entrepreneurial projects.

We find ourselves in a constantly evolving labor market that requires new skills and competencies from university students entering it. All forecasts agree that this evolution will be even greater in the near future - this emergence of new needs and requirements is often summed up by stating that more than half of today's primary school students will be working in jobs that have not yet been invented. This changing nature of the labor market becomes one of the main reasons why entrepreneurship and innovation are essential in higher education, especially in those programs that are directly linked to business management or administration (here we make special reference to the MBA graduate program, since it is on this particular program that the specific results of this research work will be based). Traditional career paths are becoming less and less frequent and will no longer be as reliable as in the past, when it was common for a worker to retire in the same company where he or she had begun his or her professional career. In this context, according to various studies, employees will be increasingly mobile and enterprising, and it is estimated that each worker will change his or her professional position up to 10 times before reaching the age of forty, a reality that was unknown until now.

This new dimension requires that students will have to learn to adapt to a constantly changing workplace, so universities must provide their students with the necessary skills and abilities to be able to pilot and navigate in this new, complicated and uncertain labor market by fostering entrepreneurship and creativity.

Teaching innovation promotes the personalization of the learner. Each student has his or her own needs, learning styles and individual

rhythms. By incorporating new tools and techniques, educators can adapt their methods to cater to the diversity of students' abilities and preferences. This creates a more inclusive and efficient educational environment, allowing each student to reach his or her full potential. Likewise, there is no doubt that one of the objectives that any university environment should set itself is to contribute to the economic, social and cultural development of its area of influence. The entrepreneurial - and business spirit, since these are two linked concepts - contributes positively to the economic and social development of its area of influence. In this context, the nature and scope of the value creation we are referring to not only affects the sustainability and success of the company itself linked to the entrepreneurship project, but also has a direct influence on its broader contribution to economic development. From a macroeconomic and direct point of view, new business projects contribute to economic development through innovation and job creation, which will be greater the larger the size and volume of the entrepreneurial project. Likewise, in an indirect and induced manner, this generation of value will be extended to the whole of the surrounding socio-economic environment, since entrepreneurship and innovation not only have the power to stimulate economic expansion and generate employment possibilities -as already indicated-, but also the capacity to generate new business models that favor social advances and the application of new disruptive technologies promoted by emerging and creative companies. It is true that the development of information and communication technologies is defining -as is happening in practically all sectors- new entrepreneurial projects, directly linking innovation, entrepreneurship and digitalization. This whole process should also be reflected in the various teaching innovation initiatives whose ultimate goal is to improve students' entrepreneurial skills and, ultimately, to create sustainable companies from within the university environment itself.

Higher education institutions have, therefore, the obligation to encourage the emergence and creation of these new entrepreneurial companies and businesses among their students that can provide answers to the needs and problems of the society with which they interact, fostering

both the entrepreneurial spirit and the possibilities of success of the entrepreneurial process among their students. In order to develop this dimension, it is not only necessary for the University to take into account the merely theoretical and descriptive aspects, but it must also be linked in a practical way with the training processes themselves and with the acquisition of competences.

In the following point, before entering the methodological section, we will briefly develop the literature review of the entrepreneurial processes linked to the university environment, paying special attention to the concepts of Startups and Spinoffs.

2. STATE OF THE ART AND LITERATURE REVIEW

As already indicated, it is necessary to link educational innovation with the capacity of university centers to foster an entrepreneurial spirit among their students and, ultimately, to be able to measure the success of these processes on the basis of the projects actually brought to the market and their results. The University, like the labor market and society itself, has become globalized and technologized in an environment marked by innovation and competitiveness, which has led to its transformation. From an institution traditionally focused on its two main objectives -teaching and research- we must move on to a third dimension, which is defined as the "Entrepreneurial University". To this end, collaboration and joint work between the university and external agents is essential as part of the training of university students aimed at the implementation of the entrepreneurial process. The university needs to respond to the needs of a knowledge-based economy to prepare students with the necessary skills to be competitive, not only locally but globally, and not only as employees but also, and especially, as self-employed (Sam and Van der Sijde, 2014). For this reason, entrepreneurship should be taught to students in different areas of education, from the sciences to the humanities, and not only in business schools, as one might think at first glance. It seems clear that the implementation of entrepreneurial projects is one of the main indicators when it comes to measuring the level of development of the environment where its

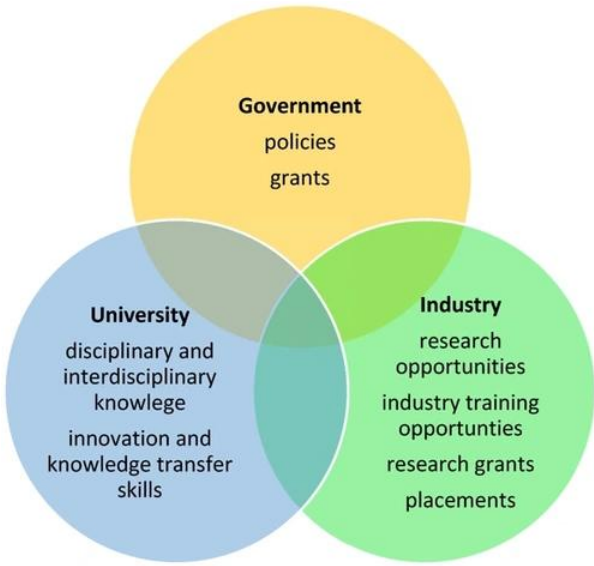
influence is exerted, since the proliferation of innovative ideas successfully put into practice defines the social and economic thrust of the environment implicit in the process.

As we pointed out in the previous section, the concept of Startups will be linked to the whole process of university entrepreneurship. Moreover, emphasis should be placed on this specific business model (technology-based startups in environments of high uncertainty), since it is the one that allows for scalability and the generation of a joint innovation and development ecosystem (logically, entrepreneurship processes in more traditional models and sectors will not be left out, but the basis of the process should be based on so-called technological entrepreneurship). Focusing directly on this concept from the academic point of view, it is true that there are almost as many definitions of the concept of Stratups as there are authors who have worked on it. Many authors have paid special attention to the same nexus that concerns us in this paper, which is none other than the duality of entrepreneurship and university (Macías Rodríguez, 2017). It is also common to link the process to the need to innovate itself (Corredor, 2017), (Vélez-Romero and Ortiz, 2016). It should not be forgotten that the most common definition of the Stratup concept refers to the technological basis of the process, so this application of technology must be present in the project (Oakley, 1995), (Reier Forradellas et al. 2021 a), even applying it to the teaching innovation process itself within the University (Fariñas and López, 2006), (Chammassian and Sabatier, 2020). It seems clear that in this model of entrepreneurship technology is not a single part of a given process, but is present in the business as a whole in a holistic way (Spender et al., 2017), being precisely this technological base the main source of competitive advantage (Reier Forradellas et al. 2021 b). On the other hand, as also developed in the previous sections, the importance of the development of Spinn-Off from the university environment is essential to meet the objectives set out in the work. In recent years, from the academic point of view, the number of scientific publications whose ultimate object of study is based on the concept of spin-offs as one of the main mechanisms for achieving the necessary transfer of knowledge that must exist between the University and the company

has grown exponentially. This development will complete the so-called third mission of the University to which we referred earlier.

This need to link the University with innovation and the transfer of results is reflected, in one of its first stages, by the so-called "triple helix innovation model" developed by Etzkowitz and Leydesdorff (2010).

FIGURE 1. *Triple Helix Innovation Model*



Source: Etzkowitz and Leydesdorff (2010)

It is precisely at the concentric point of the figure defined by Etzkowitz and Leydesdorff where the so-called spin-offs should be set up from the university environment, linking innovation with the business environment and with the set of public organizations required in the process. In this way, the so-called entrepreneurship ecosystems (linked, as we have already said, to the development of entrepreneurship models from the University itself towards and with the collaboration of the business world and the set of institutions) can be achieved. Linked to this third mission and dimension of the University is the concept of the "Entrepreneurial University", which is already well developed in the academic sphere. For authors such as Rubiralta (2007), entrepreneurial universities are those that have incorporated certain systems and

methodologies for the business development of research results obtained from the University itself, encouraging their use (Garay Gallastegui et. al, 2024). To conclude this introductory section, it is important to clarify the characteristics that the broad concept of spinn-off must have in order to be considered as such. Thus, according to authors such as (Acey-tuno and Cáceres, 2009, p. 12) "these characteristics are as follows:

- They have to come from an already existing organization.
- It must be created by members of the organization, regardless of their position within it.
- The individuals who create the spin-off must leave the parent organization to create a segregated and independent business unit".

Logically, when the author refers to an organization we would be assuming that it would be the University itself. In the following sections we will try to define the methodology to be followed and the possible results expected. It should be borne in mind that this is a work in progress, since the results are to be collected in the medium and long term. In fact, these final results will not simply depend on the number of resulting spinn-offs, but on their impact and success in their economic and social environment. This initial work will focus on the more theoretical aspects of the process, in the hope of being able to publish the concrete results obtained at a later date.

3. METHODOLOGY

Although reference has already been made to the concept of "Entrepreneurial University", it should be borne in mind that the vast majority of universities carry out some type of entrepreneurial activity. However, the key is that not all of them can be strictly defined as entrepreneurial universities. As we have already pointed out, the entrepreneurial university can carry out this innovation in different spheres, at the social, cultural, civic and, logically, also at the business level. It is a fact that universities are "au-menting their functions and expanding their roles", what Etzkowitz (2001, p. 24) calls a "bi-evolution". "In fact, the uni-

versity is more in touch with stakeholders and is pa-sing from individual to organizational training, to research oriented to industrial use and to social and eco- nomic needs; this includes the formation of business incubators, networked incubators and incubator networks" (Etzkowitz, 1998, p-25)). Thus, the university is becoming more economically independent and is increasing its role in local and international economies. The mission of universities is not only to train, but also to commercialize knowledge and actively contribute to the development of local and regional economies (Vendrell and Ortín, 2010). Moreover, the goal of an entrepreneurial university is not only to generate technology transfer in the form of start-ups or other companies, but to lead the creation of "entrepreneurial thinking, actions and institutions" (Audretsch, 2014, p. 319). On the other hand, it seems that changes in the traditional university are necessary to overcome the real barriers within the structures and strategies of the modern university (Brennan et al., 2005; Etzkowitz,2003); therefore, the dilemma facing university managers is how to participate in this fenomenon.

As has been pointed out in the previous sections, the fundamental aspect at the time of proposing and defining the methodological basis of this work will be to analyze whether there is any type of condition or methodology that will allow us to define a series of factors that favor the increase of the entrepreneurial spirit within university students and that, once this point has been achieved, will have as a final result the conversion of this entrepreneurial spirit with the development of innovative projects with success in the market. In short, and linking it to the innovation process itself in the classroom, the aim is to define and detect innovative projects capable of increasing the capabilities and learning results of students in the entrepreneurial aspect, both from a theoretical point of view and later in its practical application.

As already indicated, the first part of this proposed study has been applied to a specific program of study, the Master's Degree MBA developed at the University itself (in our case, at the Catholic University of Avila). This first sample is considered optimal because it is a Master's program that is very focused on the business field and the entrepreneurial process. In the same way, the results obtained from the process

should serve as a basis for comparison between different fields of study. In this specific case, it is proposed first of all to highlight the essential factors that should define, a priori, a student profile that can enter a specific program with an entrepreneurial profile, such as the one indicated in the following form:

- Do you consider yourself a person adaptable to change?
- Do you have confidence in your possibilities and capabilities?
- Is it important for you to be autonomous at work?
- Are you good at communicating?
- Do you consider yourself creative?
- Do you face problems with optimism?
- Do you take the initiative in complex new situations?
- Are you willing to take risks?
- Do you take written notes for your projects?
- Would you risk your own resources if you started a business project?
- Would you find it easy to assign tasks to others?
- Do you know how to work in a team?
- Do you know how to manage your financial resources?
- Do you have the ability to negotiate successfully?
- Do you rigorously plan concrete actions for the development of your work or project?
- Do you approach issues with a vision of the future?
- Do you meet the deadlines you set for your work?
- Do you feel motivated to achieve objectives?
- Do you consider yourself professionally good at what you know how to do?
- Would you sacrifice your free time if the job demands it?:

Based on this initial contact, and providing the test with qualification criteria, a specific communicative process would be carried out with all students to determine which would have a possible entrepreneurial profile and, more importantly, which would be willing to link their training in the program with the ultimate goal of developing their own business model. Based on these results, students' learning capabilities would be complemented with specific processes aimed at this ultimate objective (complementary training in business creation and development -both from the University itself and from related institutions-; adaptation of the different compulsory assignments and alternative evaluation methods based on this process; incorporation of students into specific entrepreneurship programs in related institutions, etc.).

In short, the sequence of the process is clearly defined in Figure 1. The specific process that will govern this study (logically located in the institutions themselves and in the environment referring to the Catholic University of Avila itself - Avila 1,131 Economic Observatory, Chamber of Commerce and Industry of Avila, University-Business Challenge promoted by the Council of Castilla León, Entrepreneurship Incubator of the City of Avila, etc.) has not been included, since each university environment will have its own specific process. since each university environment will have its own agreements and related institutions to achieve the most appropriate entrepreneurship ecosystem for each environment).

The objective of the methodology described at this point is to link the study time of the interested and capable student (in this specific case the student of the Master in Business Administration and Management) to a clear definition of the business model to be developed so that, once the program has been completed -usually this is the most common process, although there may be exceptions, Although there may be exceptions, the Research Results Transfer Office (OTRI) of each University can activate all the necessary infrastructure on the part of the University -advice, professors linked to the process, facilities, lines of financing, contact with private investors, etc.-. - to help students develop their business model via spin-offs.

4. RESULTS AND CONCLUSIONS

Since this is a work based on a complex research process that requires a broad time series when defining its results and that must be structured in different stages, it has been decided to include in this final section the results, their discussion and the expected conclusions of the process. It should be borne in mind that this is an open project that in subsequent works will be able to measure more exhaustively the results of the project. As has already been pointed out, the ultimate objective is not to measure the number of students who initiate the process, but the success obtained in the medium and long term and the economic and social implications of the whole set of actions and results.

Ultimately, as already indicated, an ecosystem that favors the economic development of its areas of influence would be generated by linking it to the university environment (Náñez Alonso et al., 2020), (Saiz-Álvarez and Corduras, 2019), (Náñez Alonso et al., 2022). As already mentioned, this relationship is not di-rect and, logically, the participation of external agents is necessary for the results to be as desired (Díaz et al., 2005), (Echarte Fernández et. al, 2021).

The primary results inherent to the proposed research are easily recognizable. In this study, beyond the achievement of the final objectives, a positive and sustainable impact is achieved on student satisfaction with the proposed opportunity (logically, this fact must be valued in the specific niche in which the study has begun, which is none other than MBA students, i.e., students who are usually much more motivated and interested in this type of process). In this case, the pioneering results of our study demonstrate the effectiveness of the model, with 89.7% of the students giving a very positive evaluation, regardless of whether or not they participate in the project. In the same way, synergies are produced in the relationship with different agents in the environment (both public and/or private institutions) that will produce positive effects for future relationships.

Similar studies in different university environments show that the development of these initiatives usually result in an increase of more than 45% in the promotion of entrepreneurship and a final result of more than 10% in terms of the increase of companies directly linked to the University.

We hope to present the concrete results of this research in future works.

5. REFERENCES

Audretsch, D. (2014). From the entrepreneurial university to the university for the entrepreneurial society," The Journal of Technology Transfer, Springer, vol. 39(3), pp. 313-321

Chammassian, R. G. and Sabatier, V. (2020). The role of costs in business model design for early-stage technology Startups. Technological Forecasting and Social Change, 157, 120090.

Corredor, D. (2007). Hacia un modelo de emprendimiento universitario. Apuntes del Cenes, 27(43), 275-292

Echarte Fernández, M., Náñez Alonso, S.L., Reier Forradellas, R.F. and Jorge-Vázquez, J. (202). From the Great Recession to the COVID-19 Pandemic: The Risk of Expansionary Monetary Policies. Risks 2022, 10 (2), 23

Etzkowitz, H. (1998). The norms of entrepreneurial science: cognitive effects of the new university industry linkages. Research policy, 27(8), 823-833. Recuperado de https://bit.ly/2HiDhbY

Etzkowitz, H. and Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university–industry–government relations. Research Policy, Volume 29, Issue 2, 2000, pp. 109-123. ISSN 0048-7333. https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4.

Fariñas, J.C. and López, A. (2006). Las empresas pequeñas de base tecnológica en España: Delimitación, evolución y características, Dirección General de la Política de la Pequeña y Mediana Empresa, Madrid, España.

Garay Gallastegui, L.M., Reier Forradellas, R. and Náñez Alonso, S.L. (2024). Applying advanced sentiment analysis for strategic marketing insights: A case study of BBVA using machine learning techniques. Innovative Marketing, 20(2), 100-115. doi:10.21511/im.20(2).2024.09

Macías Rodríguez, M. (2017). El camino para innovar: como pasar de la idea al modelo de negocio creando valor para tus clientes. Deusto Ediciones. 1ª ed. Barcelona, España.

Náñez Alonso, S.L., Jorge-Vázquez, J. and Reier Forradellas, R.F. (2020). Detection of Financial Inclusion Vulnerable Rural Areas through an Access to Cash Index: Solutions Based on the Pharmacy Network and a CBDC. Evidence Based on Ávila (Spain). Sustainability 2020, 12 (18), 7480

Náñez Alonso, S.L., Reier Forradellas, R.F. and Jorge-Vázquez, J. (2022). Solutions to Financial Exclusion in Rural and Depopulated Areas: Evidence Based in Castilla y León (Spain). Land, 11 (1), 74

Oakey, R.P. (1995). High technology new firms: variable barriers to growth, PaulChapman Publishing, Londres.

Reier Forradellas, R.F., Náñez Alonso, S.L., Jorge-Vázquez, J., Echarte Fernández, M.A. and Vidal Miró, N. (2021, a). Entrepreneurship, sport, sustainability and integration: a business model in the low-season tourism sector. Social Sciences, 10(117).

Reier Forradellas, R.F., Jorge-Vázquez, J., Náñez Alonso, S.L. and Salazar Valdivia, R. (2021, b). Methodology to Evaluate Economic Viability Plans and Digitalization Strategies in Private Social Education Centers. Education Sciences, 11 (4), 170

Rubiralta, M. (2007). La transferencia de la I+ D en España, principal reto para la innovación. Economía Industrial, 366, pp. 27-41.

Saiz-Álvarez, J.M. and Coduras Martínez, A. (2019). Entrepreneurial Quality and Economic Crisis in the Eurozone Countries Driven by Innovation. En Baporikar, N. (Ed.) Handbook of Research on Ethics, Entrepreneurship, and Governance in Higher Education (pp. 414-432), Hershey, PA (Estados Unidos): IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-5225-5837-8.ch019

Sam, C. and Van der Sijde, P. (2014). Understanding the concept of the entrepreneurial university from the perspective of higher education models. Higher Education 68(6):1-18. DOI: 10.1007/s10734-014-9750-0

Spender, J. C., Corvello, V., Grimaldi, M. and Rippa, P. (2017). Startups a nd open innovation: a review of the literature. European Journal of Innovation Management.

Vélez-Romero, X. and Ortiz Restrepo, S. (2016). Emprendimiento e innovación: una aproximación teórica. Dominio de las Ciencias, 2(4), 346-369.

SECCIÓN II.

EXPERIENCIAS EXITOSAS DE PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE Y RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

INNOVACIÓN DOCENTE APLICADO AL MÉTODO DE ANÁLISIS DEL CASO COMO RECURSO PEDAGÓGICO EN ENSEÑANZA SUPERIOR EN ÁREAS DE CIENCIAS SOCIALES

RICARDO REIER FORRAFELLAS
Universidad Católica de Ávila

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje efectivo dentro del aula va a depender en gran medida de la propia habilidad del docente para ser capaz de mantener el interés de los alumnos (Corredor, 2007). De hecho, no será únicamente necesario mantener dicho interés, sino que en muchas ocasiones será necesario crearlo. Cualquier nivel inicial de predisposición o motivación que los estudiantes tengan sobre cualquier asignatura antes de entrar en el aula, será transformado de forma favorable o de forma desfavorable en función de lo que ocurra en dicha aula. El objetivo de cualquier docente sería –más en el área de las Ciencias Sociales y más concretamente en aquellas asignaturas relacionadas con la administración y dirección de empresas- aportar aspectos que contribuyan a mejorar la docencia universitaria a través de innovaciones metodológicas que permitar a los estudiantes de cualquier titulación incorporar, relacionar y asimilar en la práctica los conceptos tratados en la asignaturas relacionadas con la organización de empresas, aumentando su espíritu emprendedor (Audretsch, 2014).

El presente trabajo se ha marcado dentro de un contexto concreto que es el alumnado matriculado en el Máster MBA (Máster en Administración y Dirección de Empresas) Oficial de la Universidad Católica de Ávila. Se trata de un punto y seguido de un estudio anterior basado específicamente en los alumnos del Grado en Administración y Dirección

de Empresas, más concretamente en la asignatura "Organización y Gestión de Empresas" impartida en el primer curso del Grado. En este caso, como es normal, se cuenta con un perfil mucho más específico y –lo que es más importante- con experiencia en el ámbito profesional en una gran parte de los casos.

Respecto a lo que comentábamos anteriormente, son muchísimas las referencias existentes en el ámbito académico sobre opciones para aumentar la motivación y atención en las aulas (Etzkowitz, 1998) (Etzkowitz y Leydesdorff, 2000). Uno de los más referenciados puede ser *Tools for Teaching* de Barbara Gross Davis (Jossey-Bass Publishers: San Francisco, 1993) en el que se presentan algunos métodos que el docente deberá tener en cuenta a la hora de impartir las clases dentro del aula para ser capaz de captar la atención del alumno y motivarle en su estudio.

Hacer que los estudiantes sean participantes activos a la hora de aprender. La pasividad y la no participación del alumno perjudica su motivación y su disposición hacia la asignatura. Es necesario hacer partícipes a los alumnos en el planteamiento y en la resolución de todos los temas planteados en el aula.

El docente debe ser entusiasta con la asignatura. Este entusiasmo es crucial para conseguir la atención y la motivación de los estudiantes.

En la medida que sea posible con el temario de la asignatura, resulta conveniente involucrar a los alumnos en la elección de los temas estudiados y en el método de hacerlo.

Variar los métodos de enseñanza. Resulta importante variar la metodología docente de forma que los estudiantes puedan desarrollar la totalidad de las competencias y que esta variedad ayude a aumentar su participación y motivación.

Dar feedback a los estudiantes sobre todos los métodos docentes utilizados. Se debe fomentar en la mejora del aprendizaje y motivar al alumno en los métodos a utilizar en sesiones posteriores.

Todos los puntos anteriores, a modo de referencia, deberán ser tenidos en cuenta a la hora de preparar la docencia de cada asignatura. En el

caso de las materias relacionadas con la administración y la 0rganización de empresas –además de contar con el hándicap de la falta de experiencia de algunos estudiantes para poder vincular los conceptos teóricos de la asignatura con la práctica empresarial al no tratarse de un Máster en formato executive donde todos los alumnos deben tener experiencia profesional previa- es necesario además que el alumno vea clara la relación entre lo que ve en el aula y su importancia y trascendencia en su fututo y/o actual desempeño laboral. Es decir, una de las máximas aspiraciones docentes en materia de aprendizaje pasaría por conseguir que los estudiantes sean capaces de entender y, sobre todo, de ver aplicables a su futura vida laboral los conceptos básicos de la organización empresarial –hablamos de futura vida laboral aún en el caso de alumnos que ya estén desempeñando labores profesionales compaginadas con sus estudios, ya que el objetivo prioritario del alumnado que cursa un MBA es ascender en escala y responsabilidad profesional- (Echarte Fernández et al., 2022).

En esta comunicación se van a tratar de aplicar nuevos métodos de innovación docente para despertar, por un lado, el interés del alumno por las materias a cursar desde el punto de vista de la práctica empresarial y, por otro, intentar estimular el espíritu emprendedor del alumno -dentro del modelo educativo recogido en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior-. Siguiendo este último punto -tal y como se señala en el Informe de la Comisión Europea "el Espíritu empresarial en la Educación y la Formación Profesional"- pese a la existencia de algunos datos alentadores, se observa que el recurso a la educación en el espíritu empresarial y la eficacia de ésta en las escuelas profesionales y universidades europeas siguen lejos de resultar plenamente satisfactorios. Parte de los problemas para explicar este vacío señalados por el propio informe son:

- El espíritu empresarial no está incluido en todas las partes del sistema educativo.
- La participación de los estudiantes es limitada.
- Los métodos de enseñanza no son eficaces

- Se echa en falta el elemento práctico del espíritu empresarial.
- Los profesores no son plenamente competentes.
- El espíritu empresarial no está vinculado a materias de formación o profesiones concretas.
- El empresariado no se involucra suficientemente.

Mediante las iniciativas desarrolladas en el presente trabajo se pretende dar solución a los problemas anteriores. Se hace verdaderamente necesario acercar las organizaciones, su entorno y sus decisiones al aula. En la actualidad existe una clara tendencia para vincular a la educación como área de inversión de las empresas y fundaciones empresariales (Chammassian y Sabatier, 2020). El estudio de casos es una metodología de investigación que se utiliza tradicionalmente en el campo de las ciencias sociales. La prestigiosa escuela de negocios de Harvard es una precursora y acérrima defensora de esta metodología. Esta metodología docente creemos va a conseguir motivar e interesar al alumno por la asignatura al tratarse de una práctica nueva y amena, y va a incentivar su visión empresarial, al poner al alumno ante una situación real y concreta de – vinculada al programa visto en el aula - en la que se requiere su decisión (Reier Forradellas et al. 2021, a). Defensores de este método docente señalan que la experiencia de situaciones empresariales reales y concretas es la mejor forma de desarrollar las capacidades directivas. Este objetivo deberá ser prioritario en el ámbito que nos ocupa. El sentido de este trabajo es aplicar nuevos métodos de innovación docente que permitan conseguirlo.

2. OBJETIVOS

El denominado método de caso, en multitud de ocasiones también denominado estudio de caso –aunque la comunidad académica prefiere la primera denominación ya que realmente no es un estudio sino un método didáctico- es una metodología docente directamente relacionada con la adquisición de las competencias y los recursos de aprendizaje necesarios en cada una de las asignaturas en las que se aplica –en el caso de este trabajo, como ya hemos señalado, en las asignaturas

existentes en el programa del MBA Oficial-. El concepto, a pesar de ser claro, requiere de una adecuada y exhaustiva preparación por parte del personal docente, y una implicación y trabajo por parte del alumnado. Es decir, el éxito del método va a venir definido por el desarrollo del proceso, no por el método en sí mismo. Consiste en la descripción y el planteamiento de un fenómeno o situación compleja a partir del cual se plantea un problema que hay que resolver o una decisión que hay que escoger. Una vez planteado el contexto y la situación planteada, se produce un estudio –puede ser individual y grupal- y un proceso de reflexión y debate sobre la mejor forma de plantear la solución o la decisión en base al problema planteado.

Por tanto, podríamos definir por un lado los propios objetivos didácticos que se plantean al aplicar esta metodología en el conjunto de alumnos. En este sentido, este método va a dar lugar al contraste de ideas en el aula, a una correcta y crítica interpretación de los diferentes elementos contextuales en los que se van a basar los diferentes supuestos, a la la puesta en práctica de conocimientos previamente impartidos por el docente y la propia búsqueda de soluciones y presentación de resultados. Es decir, creemos que la aplicación de esta metodología va a ser la mejor forma de conseguir los objetivos didácticos de asignaturas ligadas con la gestión empresarial ya que se van a plantear casos reales basados en el día a día de empresas reconocibles, por lo que tienen un alto valor a nivel práctico para los alumnos.

Sin embargo, el objetivo último de este trabajo va a ser medir la mejora que va a tener la aplicación de esta metodología en la valoración de los propios alumnos en diferentes aspectos de la asignatura. Lógicamente, en el apartado de resultados se va a poder ver en profundidad los aspectos concretos que se han evaluado. Por último, una última dimensión de este trabajo consistiría en vincular este proyecto con la medición del espíritu emprendedor por parte del alumno

3. MATERIALES Y METODOLOGÍA

Como ya se ha señalado anteriormente, tras un primer planteamiento de la situación y puesta contextual del caso a analizar –es indispensable

que la resolución y análisis de cada caso esté ligada a unos conceptos previos sobre los que ya se han trabajado con los alumnos, es decir, esta práctica docente es únicamente una parte más del proceso de aprendizaje y formativo-, los alumnos deberán reflexionar y buscar soluciones, alternativas o tomas de decisión concretas vinculadas al problema y a la realidad planteada. Como ya se ha indicado, esta práctica puede hacerse de forma individual o por grupos y requerirá de un sistema de evaluación muy bien definido y conocido y aceptado previamente por el alumnado. Tras un período de reflexión y análisis del caso, el profesor puede debatir con los alumnos sobre las posibles soluciones en una puesta en común, donde cada alumno o grupo puede expresar su análisis, interpretación y solución del problema, y el resto de alumnos o grupos tiene la posibilidad de participar en el debate. El proceso sería el definido en la siguiente figura:

FIGURA 1. *Elementos clave Método del Caso*

Fuente: Elaboración propia

Al tratarse de asignaturas ligadas a las ciencias sociales y dentro del programa recogido en Máster MBA Oficial, se intentará otorgar un contenido de aplicación práctica para que los estudiantes perciban que el contenido es cercano a la realidad empresarial que ellos conocen. De

hecho, aunque pueden variar en función de cada programa concreto, entre las competencias a adquirir por cualquier estudiante que cursa este tipo de estudios estarían las siguientes:

- Conocer las peculiaridades de los distintos tipos de empresas.
- Disponer de conocimientos y métodos para crear, gestionar y dirigir una empresa.
- Ser capaz de integrarse en cualquier área funcional de una empresa u organización mediana o grande y desempeñar con soltura cualquier labor de gestión en ella encomendada.
- Redactar proyectos de gestión global o áreas funcionales de la empresa.
- Desarrollar habilidades sociales con los colectivos vinculados a la empresa (socios, clientes, proveedores, empleados, administraciones públicas, etc.).
- Del mismo modo, a partir de la metodología aplicada en la materia, el alumno deberá disponer de una serie de conocimientos y experiencias que le servirán de aplicación en su futura vida laboral de tal forma que sea capaz de:
- Contribuir a la buena gestión de la asignación de recursos. Entender el funcionamiento de los distintos departamentos de la empresa como parte de una unidad organizativa central.
- Evaluar consecuencias de las distintas alternativas de acción y seleccionar las mejores dados los objetivos.
- Integrarse en la gestión empresarial y tomar decisiones a partir del análisis del entorno económico en que las empresas actúan.
- Establecer cuál es la mejor estructura interna de la empresa en base a unas variables concretas en cada caso.
- Conocer las principales claves en la correcta gestión de los recursos humanos.

- Gestionar la función de recursos humanos a través de las variables claves de actuación

A su vez, los resultados de aprendizaje de la materia permitirán al alumno aplicar las competencias adquiridas:

- Conocimiento de los estilos de dirección en la empresa y su estructura de objetivos a medio y largo plazo.
- Comprender y analizar los sistemas de información para la dirección y toma de decisiones en la empresa.
- Entender el funcionamiento de los distintos departamentos de la empresa como parte de una unidad organizativa central.

Por tanto, la metodología propuesta persigue que el alumno no perciba las lecciones magistrales impartidas ni las pruebas de evaluación continua únicamente como medios rutinarios y exclusivamente teóricos vinculados a la superación de un examen final. El objetivo último del docente deberá ser captar el interés, la motivación, y la consecución de las competencias requeridas por parte del alumno, independientemente de que estos requisitos pudieran estar vinculados a una evaluación y a la superación de una asignatura concreta (Oakey, 1995), (Garay Gallastegui et al. 2024), Macías Rodríguez (2017). Las innovaciones docentes llevadas a cabo pretenden acercar el mundo de las organizaciones empresariales - su dirección, gestión, planificación - al mundo real y reducido del alumno.

- La primera parte del trabajo consiste en motivar al alumno desde el primer día de clase. De hecho, las primeras sesiones irán exclusivamente destinadas a que el alumno perciba, gracias a los métodos que nos proporcionan las nuevas tecnologías, un interés y una motivación por los conceptos que van a poder desarrollar con nuestra asignatura (Spender et al., 2017), (Sam y Van der Sijde, 2014). Creemos que las oportunidades que ofrece la aplicación de soluciones tecnológicas son infinitas para lograr este desafío. En este sentido, utilizar la metodología del caso para analizar cómo se desarrolló el imperio de Inditex o el de Ikea, o como consiguió Nike erigirse en líder mundial de ropa deportiva, pretendemos que

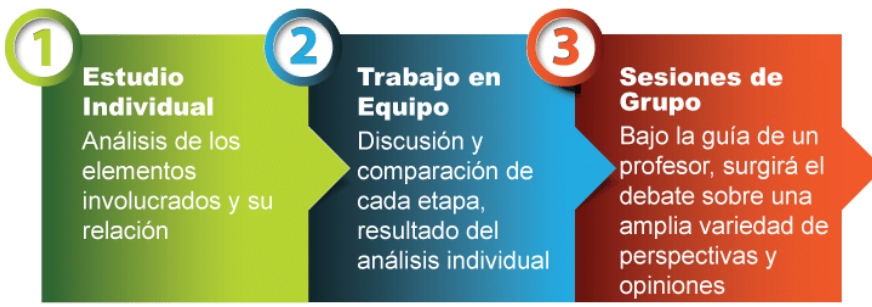
sirva de punta de lanza para despertar el interés y la motivación por el curso que se les presenta y que, a su vez, vean su aplicación en el mundo real.

- Se considera fundamental que el alumno cuente con experiencias de profesionales que están aplicando en su vida laboral los conceptos vistos en el aula. Pensamos que cuanto más cercana sea la experiencia relatada – refiriéndonos como cercana, por ejemplo, a aquellos casos de alumnos o ex alumnos emprendedores que han desarrollado su propio negocio o a responsables de empresas o modelos de negocio cercanos al ámbito del alumno – más vinculante la van a percibir. De este modo, incorporando – además de al propio profesor o profesores de la asignatura - a emprendedores, empresarios, directores de departamentos, etc. en resolución y vinculación de esta metodología conseguiremos aumentar la motivación, el espíritu emprendedor y el interés del alumno en asimilar y aprender los temas desarrollados. En este aspecto, resulta altamente interesante vincular a los alumnos de la asignatura con todas las prácticas emprendidas desde la propia Universidad en aspectos relacionados con el espíritu emprendedor y con la empresa en general.

- Por otra parte, para que el alumno nunca pierda la relación directa entre los conceptos teóricos adquiridos y su futura aplicación en el día a día laboral, y en consonancia con los nuevos métodos de evaluación vinculados a las nuevas titulaciones del Espacio Europeo de Educación Superior, se ha introducido desde el primer día la necesidad de que cada estudiante, integrado en un equipo de trabajo, desarrolle un plan de negocio en alguna o varias de las asignaturas del programa. Este plan de negocio deberá recoger la idea de desarrollar un proyecto empresarial concreto, pasando por todas las etapas del mismo. De este modo, contaremos con el mejor modo posible de motivar e interesar al alumno en el mundo empresarial, al convertirle en emprendedor. Resultará altamente conveniente que asociaciones profesionales cercanas a la Universidad participen en este proyecto.

Para llevar a cabo esta metodología, será necesario diseñar estrategias e innovaciones docentes que fomenten la asistencia activa a las mismas. Creemos imprescindible hacer partícipe al alumno del desarrollo de las sesiones dentro del aula (Reier Forradellas et al. 2021, a). Siguiendo con nuestro planteamiento de fomentar la visión práctica y ligada a la realidad, no solo se deberán resolver los métodos del caso que se han planteado, sino que los alumnos deberán realizar presentaciones, discusiones y negociaciones sobre los resultados obtenidos. Estas presentaciones y debates –que deberán ser correctamente moderados por el equipo docente- formarán parte de la evaluación continua y permitirá involucrar al alumno en la formación y mantenimiento de la actualidad y realidad de la asignatura (Nánez Alonso et al., 2020). Consideramos imprescindible que cualquier alumno, pero especialmente los alumnos que cursan un MBA en Administración y Dirección de Empresas, estén al tanto y sean capaces de opinar y aplicar los conocimientos adquiridos en el aula ante cualquier realidad económico – empresarial de actualidad. Los pasos a seguir que vinculan el proceso con un trabajo en grupo y una posterior exposición son los referidos en la siguiente figura:

FIGURA 2. *Método del caso en modelo grupal*



Fuente: Elaboración propia

El cuestionario a realizar deberá incluir una información relativa a cada una de las asignaturas en las que se ha aplicado la metodología, y un cuestionario final que valore el global del Máster

TABLA 1. *Cuestionario de satisfacción de asignatura*

Valore de 1 a 10 los siguientes aspectos referentes a la asignatura ……., siendo un 10 la mayor puntuación y un 0 la menor	
Indique Vd. el interés que ha tenido por la asignatura una vez la ha cursado.	
Indique Vd. si le ha parecido útil e interesante la asignatura.	
Indique Vd. si la asignatura le ha servido para tener una visión más cercana de la realidad empresarial.	
Indique Vd. si ha sido capaz de relacionar los conceptos teóricos vistos en el aula con la realidad empresarial.	
Indique Vd. si cree tener nociones básicas para desarrollar un negocio propio.	
Indique Vd. si la asignatura ha contribuido a despertar su espíritu emprendedor	
Valore Vd. los siguientes métodos docentes en relación con la asignatura	
Presentaciones de alumnos y Debates sobre los casos propuestos	
Lecciones magistrales	
Análisis de Casos	
Trabajo Obligatorio sobre Plan de Empresa	
Participación de Profesionales externos en las jornadas de resolución de los casos	

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en tabla anterior, la idea de la metodología consiste en vincular el proceso propuesto con la satisfacción de los estudiantes. Del mismo modo, un trabajo posterior requerirá vincular los resultados obtenidos con las propias calificaciones académicas.

4. RESULTADOS

Lógicamente, estos nuevos métodos van dirigidos a que el alumno sea capaz de adquirir las competencias específicas que se deben desarrollar con la formación concreta a la que nos estamos refiriendo, y contribuir en la adquisición en las competencias transversales que presenta el Máster en Administración y Dirección de Empresas. Es por ello que en el punto anterior se ha desarrollado una metodología concreta para evaluar las competencias en los estudiantes (Nánez Alonso et al., 2022). Creemos que con las metodologías aplicadas somos capaces de asegurar las competencias referidas en los puntos anteriores de este estudio.

No obstante, en este apartado también se van a incorporar los resultados concretos obtenidos a partir de la impartición de esta nueva metodología. Por otra parte, los propios resultados deben incorporar aspectos fundamentales a medir como pueden ser:

- Diseño de recursos y estrategias para desarrollar el juicio crítico en los alumnos
- Mejorar la disposición y la capacidad del alumno para el trabajo en equipo.
- Introducir al alumno en la propia evaluación de su aprendizaje y de su trabajo.

En el caso concreto del conjunto de alumnos que han cursado el MBA tenemos los datos referidos de forma global al Máster (en trabajos posteriores se podrán ver de forma detallada los referidos a cada una de las asignaturas), es decir, de los veinte alumnos que han respondido a las cuestiones planteadas. Los resultados se pueden ver en la siguiente tabla:

TABLA 2. *Resultado Cuestionario de satisfacción Máster*

Valore de 1 a 10 los siguientes aspectos referentes a la asignatura ....., siendo un 10 la mayor puntuación y un 0 la menor	
Indique Vd. el interés que ha tenido por el Máster una vez lo ha cursado.	8.8
Indique Vd. si le ha parecido útil e interesante el Máster	8.6
Indique Vd. si el Master le ha servido para tener una visión más cercana de la realidad empresarial.	8.5
Indique Vd. si ha sido capaz de relacionar los conceptos teóricos vistos en el aula con la realidad empresarial.	7.7
Indique Vd. si cree tener nociones básicas para desarrollar un negocio propio.	7.5
Indique Vd. si el Máster ha contribuido a despertar su espíritu emprendedor	7.9
Valore Vd. los siguientes métodos docentes en relación con la asignatura	
Presentaciones de alumnos y Debates sobre los casos propuestos	7.8
Lecciones magistrales	8.0
Análisis de Casos	8.6
Trabajo Obligatorio sobre Plan de Empresa	7.5
Participación de Profesionales externos en las jornadas de resolución de los casos	8.8

Fuente: Elaboración propia

Fuente: Para terminar este apartado, es interesante valorar los resultados obtenidos –teniendo en cuenta que lo interesante del proceso será la serie histórica obtenida una vez se aplique esta metodología en sucesivos cursos académicos- con los que se consiguieron en los años previos a este cambio metodológico, con unos resultados globales inferiores a ocho sobre diez

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Parece claro que estos nuevos métodos docentes permiten hacer responsable al alumno dentro del proceso de evaluación continua. Para el desarrollo del trabajo en grupo, dado que es un proceso que se realiza entre varios alumnos y supone muchas horas de trabajo para ellos, se da la posibilidad a cada alumno de valorar la calidad del trabajo realizado por cada uno del resto de miembros del grupo. Estas valoraciones serán tenidas en cuenta por los docentes a la hora de la evaluación. Del mismo modo, el trabajo dedicado por cada alumno en las exposiciones de temas concretos y en los estudios de caso va a estar contrastado por las preguntas posteriores que se planteen – muchas de ellas realizadas por parte del resto de alumnos del aula – y por el posterior debate. Todo ello con el objetivo final de dotar de un rigor académico al proyecto, uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta dentro del apartado de discusión.

Las encuestas realizadas a los alumnos sobre la valoración de los métodos planteados y sobre el logro de los objetivos propuestos nos va a ayudar a medir los resultados de los nuevos métodos docentes. Como se puede observar en el apartado anterior, valoramos positivamente estos resultados ya que no hay que olvidar que todos estos métodos docentes son objeto de calificación, lo que tiende a minusvalorar la aceptación de los alumnos hacia los mismos. Asimismo, consideramos fundamental que se siga este procedimiento en todas aquellas asignaturas que así lo permitan. De hecho, el aspecto peor valorado por los alumnos sigue siendo si creen tener nociones básicas para desarrollar un negocio propio. Lógicamente, una de las principales limitaciones del presente trabajo radica en la no homogeneidad a la hora de comparar los resultados de esta metodología con los obtenidos en ediciones anteriores del

programa. Esta disparidad se podrá solucionar en los trabajos posteriores donde se comparen directamente los rendimientos obtenidos.

Posteriores ampliaciones de este trabajo deben vincular e indexar directamente los resultados obtenidos por los alumnos por el propio rendimiento académico. Este punto es importante ya que va a permitir no solo valorar la posición y opinión del alumno sobre el proyecto, sino vincularlo con el propio rendimiento académico y, en estudios posteriores, con el índice de emprendimiento vinculado a la Universidad.

8. REFERENCIAS

Audretsch, D. (2014). From the entrepreneurial university to the university for the entrepreneurial society," The Journal of Technology Transfer, Springer, vol. 39(3), pp. 313-321

Chammassian, R. G. y Sabatier, V. (2020). The role of costs in business model design for early-stage technology Startups. Technological Forecasting and Social Change, 157, 120090.

Corredor, D. (2007). Hacia un modelo de emprendimiento universitario. Apuntes del Cenes, 27(43), 275-292

Echarte Fernández, M., Náñez Alonso, S.L., Reier Forradellas, R.F. y Jorge-Vázquez, J. (202). From the Great Recession to the COVID-19 Pandemic: The Risk of Expansionary Monetary Policies. Risks 2022, 10 (2), 23

Etzkowitz, H. (1998). The norms of entrepreneurial science: cognitive effects of the new university industry linkages. Research policy, 27(8), 823-833. Recuperado de https://bit.ly/2HiDhbY

Etzkowitz, H. y Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university–industry–government relations. Research Policy, Volume 29, Issue 2, 2000, pp. 109-123. ISSN 0048-7333. https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4.

Fariñas, J.C. y López, A. (2006). Las empresas pequeñas de base tecnológica en España: Delimitación, evolución y características, Dirección General de la Política de la Pequeña y Mediana Empresa, Madrid, España.

Garay Gallastegui, L.M., Reier Forradellas, R. y Náñez Alonso, S.L. (2024). Applying advanced sentiment analysis for strategic marketing insights: A case study of BBVA using machine learning techniques. Innovative Marketing, 20(2), 100-115. doi:10.21511/im.20(2).2024.09

Macías Rodríguez, M. (2017). El camino para innovar: como pasar de la idea al modelo de negocio creando valor para tus clientes. Deusto Ediciones. 1ª ed. Barcelona, España.

Náñez Alonso, S.L., Jorge-Vázquez, J. y Reier Forradellas, R.F. (2020). Detection of Financial Inclusion Vulnerable Rural Areas through an Access to Cash Index: Solutions Based on the Pharmacy Network and a CBDC. Evidence Based on Ávila (Spain). Sustainability 2020, 12 (18), 7480

Náñez Alonso, S.L., Reier Forradellas, R.F. y Jorge-Vázquez, J. (2022). Solutions to Financial Exclusion in Rural and Depopulated Areas: Evidence Based in Castilla y León (Spain). Land, 11 (1), 74

Oakey, R.P. (1995). High technology new firms: variable barriers to growth, PaulChapman Publishing, Londres.

Reier Forradellas, R.F., Náñez Alonso, S.L., Jorge-Vázquez, J., Echarte Fernández, M.A. y Vidal Miró, N. (2021, a). Entrepreneurship, sport, sustainability and integration: a business model in the low-season tourism sector. Social Sciences, 10(117).

Reier Forradellas, R.F., Jorge-Vázquez, J., Náñez Alonso, S.L. y Salazar Valdivia, R. (2021, b). Methodology to Evaluate Economic Viability Plans and Digitalization Strategies in Private Social Education Centers. Education Sciences, 11 (4), 170

Rubiralta, M. (2007). La transferencia de la I+ D en España, principal reto para la innovación. Economía Industrial, 366, pp. 27-41.

Saiz-Álvarez, J.M. y Coduras Martínez, A. (2019). Entrepreneurial Quality and Economic Crisis in the Eurozone Countries Driven by Innovation. En Baporikar, N. (Ed.) Handbook of Research on Ethics, Entrepreneurship, and Governance in Higher Education (pp. 414-432), Hershey, PA (Estados Unidos): IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-5225-5837-8.ch019

Sam, C. y Van der Sijde, P. (2014). Understanding the concept of the entrepreneurial university from the perspective of higher education models. Higher Education 68(6):1-18. DOI: 10.1007/s10734-014-9750-0

Spender, J. C., Corvello, V., Grimaldi, M. y Rippa, P. (2017). Startups a nd open innovation: a review of the literature. European Journal of Innovation Management.

Vélez-Romero, X. y Ortiz Restrepo, S. (2016). Emprendimiento e innovación: una aproximación teórica. Dominio de las Ciencias, 2(4), 346-369.

EVALUANDO LA INNOVACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE LA MEJORA COMPETENCIAL AUTOPERCIBIDA POR EL ALUMNADO. UN ESTUDIO EN EL GRADO EN CRIMINOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

JAVIER GARCÍA GARCÍA
Departamento de Sociología y Trabajo Social
Universidad de Valladolid

ÁLVARO ELICES ACERO
Departamento de Sociología y Trabajo Social
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) mantiene firme el compromiso adquirido en los últimos años relativo al impulso en la implementación de estrategias de innovación docente en la enseñanza universitaria con el objetivo de responder de manera adecuada a las necesidades sociales, educativas y laborales del contexto actual. Esta apuesta, por su parte, se enmarca en las directrices de Bolonia, que reconfiguraron el panorama universitario a nivel europeo. La adopción de nuevas metodologías pedagógicas, por consiguiente, no es más que el esfuerzo organizado por parte de las instituciones educativas superiores para afrontar proactivamente los desafíos del siglo XXI (Tornero, 2021) entre los que se encuentran cuestiones como la digitalización, el avance de la robótica o el denominado internet de las cosas (IoT), así como los problemas de índole socioeconómico consecuentes de los procesos de globalización (por ejemplo y entre otros muchos, la desigualdad social, la pobreza, la polarización o los populismos). Es por ello que estamos presenciando una demanda creciente de habilidades críticas y analíticas en el nuevo alumnado para que sea posible su inclusión en los futuros

escenarios laborales (World Economic Forum, 2023), sin desdeñar el amplio impacto que una formación de calidad pueda tener en el enriquecimiento personal y el compromiso cívico.

En España es posible consultar en el Barómetro de Competencias y Ocupaciones de Cataluña[13] cuáles son las competencias más demandadas por el mercado laboral, y que incluyen aspectos que hace unos años no tendrían cabida en el imaginario social, como pueden ser aspectos de programación e informática, la adaptación al cambio o el pensamiento creativo. Aspectos que dan buena cuenta de que estamos adentrándonos en lo que José Félix Tezanos (2013) denomina una "civilización postlaboral", cuyas implicaciones trascienden del mercado de trabajo.

En este contexto, la innovación docente se ha convertido en un elemento central para el éxito de los procesos formativos, existiendo diversos indicadores que pueden emplearse para contrastar su notable crecimiento en el sistema educativo. Por ejemplo, algunos estudios bibliométricos evidencian el incremento de publicaciones de carácter científico relacionadas con la innovación educativa (Torres et al., 2016). Además, no sólo se destaca el aumento en el volumen de publicaciones, sino que se observa también una mayor diversidad en las temáticas abordadas, desde el uso de tecnologías en el aula hasta enfoques pedagógicos centrados en metodologías activas como el aprendizaje servicio o el aprendizaje basado en proyectos, entre muchas otras existentes (Jiménez et al, 2020). Por tanto, puede afirmarse que el interés científico por la innovación docente no sólo ha experimentado un crecimiento exponencial a nivel cuantitativo, sino también una extensión cualitativa que inspira y orienta los avances necesarios en la materia.

Al mismo tiempo, se ha producido un aumento en la cantidad de congresos tanto nacionales como internaciones, así como la consolidación de proyectos de innovación docente (PID) en las universidades españolas, resultando también en claros indicadores de esta tendencia alcista. Además, la creación y reconocimiento de los Grupos de Innovación Docente (GID) por parte de las universidades valida el esfuerzo de los

[13] https://www.barometreocupacions.cat/es/

docentes universitarios que, en términos de calidad y continuidad, desarrollan un trabajo significativo en el ámbito de la innovación educativa. Es posible afirmar sin riesgo a equívoco que la existencia de GID provoca una mejora en la calidad de la docencia, contribuye a la institucionalización de la mejora continua en la actividad de la enseñanza y favorece el compromiso y la satisfacción de todas las partes implicadas en el proceso de educación-aprendizaje.

Sin embargo, es importante señalar que este crecimiento en la innovación docente no debe perder de vista su verdadera razón de ser. La innovación no debe ser un fin en sí mismo, sino un medio para lograr una mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje con el objetivo final de mejorar la calidad educativa en ambas dimensiones. Es por ello que resulta crucial adoptar un enfoque basado en la evidencia, donde las innovaciones pedagógicas sean evaluadas de forma rigurosa para determinar aspectos como el impacto, la viabilidad, la efectividad y su sostenibilidad en el tiempo. Por tanto, el diseño de las actuaciones de innovación docente deberá estar basado en evidencias significativas procedentes de experiencias anteriores y sobre cada una de ellas deberá desarrollarse tanto un seguimiento como una evaluación final con carácter sistemático.

No obstante, la evaluación de la innovación docente sigue siendo en la actualidad una tarea compleja que requiere de un análisis más profundo. La diversidad de enfoques pedagógicos y la variabilidad de situaciones en los contextos institucionales complican la tarea. Si en determinadas áreas ya puede resultar compleja la implementación de estrategias de innovación docente, como puede ser el caso de las ciencias sociales y jurídicas (Cubero, 2011), el hecho de que la evaluación sume un segundo nivel de complejidad (entendiendo ésta no sólo como dificultad, sino también como el amplio nivel de esfuerzos que es necesario aplicar) complica aún más el proceso de su implementación por parte de los docentes.

Por otra parte, se debe tener en cuenta que las técnicas que se aplican desde la evaluación son las propias del proceso investigador, como pueden ser los cuestionarios, entrevistas o los grupos de discusión, entre otras, lo que explicita su dificultad. Esto, además, supone un obstáculo, ya que algunos estudios señalan que no siempre existe una coincidencia

entre la percepción del alumnado y los objetivos de la práctica docente al evaluar la innovación implementada (Cots et al., 2002). Por último, existen trabajos de investigación (Gómez et al, 2015) que procuran concretar mediante indicadores la evaluación de la innovación docente, pero concluyen que estos indicadores no pueden ser generalizados y deben ser adaptados a las diferentes áreas de conocimiento, a la vez que señalan que las evaluaciones de impacto deberían ser a medio o largo plazo, cuestión que a su vez resulta compleja debido al movimiento rotatorio característico del profesorado universitario y la duración propia de los programas formativos.

Por tanto, son relativamente escasas las propuestas que establecen un camino metodológico claro para la evaluación de la innovación docente universitaria (Mauri, 2007). Se requiere de un mayor desarrollo de marcos teóricos y trabajos empíricos sólidos, así como de herramientas de evaluación que capten de manera global los impactos en el aprendizaje y en la enseñanza, para superar las brechas u obstáculos aquí planteados. Su existencia determinará la superación de una importante dosis de la complejidad existente a la hora de proceder con la innovación docente al orientar tanto el método de implementación como el proceso de evaluación, lo que facilitará sustancialmente el impulso de un cambio transformador en el ámbito de la docencia.

Este trabajo pretende ser un granito de arena en un desierto aún por construir, surgiendo con el entusiasmo de compartir una experiencia de implementación y un modo de proceder que, de alguna manera, contribuya al reto de superar los desafíos que plantea la evaluación en los proyectos de innovación docente.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es presentar un método para evaluar el impacto de una experiencia docente en el aprendizaje mediante la autopercepción del alumnado en relación a su mejora competencial. Adicionalmente, se pretende compartir los resultados de una experiencia innovadora llevada a cabo en el Grado en Criminología de la Universidad de Valladolid con el fin de fomentar una reflexión crítica sobre

la praxis profesional de los docentes universitarios, subrayando la importancia de la innovación en el aula para alcanzar resultados educativos de mayor calidad. Es decir, no sólo se busca evidenciar el impacto de una experiencia innovadora, sino también promover de alguna manera una cultura de evaluación y reflexión entre los docentes. Para alcanzar el cumplimiento de estos objetivos serán presentados tanto la experiencia en sí misma, como los elementos definitorios del proceso de evaluación, las técnicas aplicadas y sus principales resultados.

3. METODOLOGÍA

3.1. Contexto

Durante el curso académico 2023/24 se ha llevado a cabo una experiencia de innovación docente en la asignatura "Política Social y Servicios Sociales" del Grado en Criminología de la Universidad de Valladolid consistente en el pleno abandono de la sesión magistral en el aula. En su lugar, en cada una de las sesiones en el aula se llevó a cabo algún tipo de dinámica de carácter activo (trabajos colaborativos, escape-rooms, debates, cinefórum, role-playings…) con el objetivo de o bien poner en práctica los conocimientos adquiridos -teniendo presente que se facilitó al alumnado el material básico de la asignatura desde el comienzo del periodo lectivo- o bien reforzar los contenidos esenciales del apartado teórico.

Es importante señalar que el abandono de la sesión magistral no ha supuesto en ningún caso un completo abandono de las explicaciones básicas del contenido de la asignatura. Cuando se alude en este trabajo al concepto de sesión magistral nos estamos refiriendo al hecho de que el docente desarrolle un discurso durante el tiempo que dure la sesión (generalmente 2 horas) y en el que el alumnado no participa en ningún momento en clase, sino que su rol se limita de forma exclusiva a la escucha y toma de apuntes, con una escasa interacción en los cuatro ámbitos principales: entre alumnado, entre alumnado y docente, entre alumnado y material de la asignatura, y entre alumnado y entorno. Por ello, esta experiencia ha compatibilizado las actividades innovadoras mencionadas con la transmisión de conceptos y teorías a través del

diálogo y la interacción entre los alumnos, los docentes y el contenido básico de la asignatura.

3.2. Recogida y análisis de datos.

Al finalizar el cuatrimestre y concluida la experiencia de innovación docente se diseñó un cuestionario auto administrado con un enfoque eminentemente cuantitativo. Este cuestionario, compuesto por escalas de posicionamiento, tuvo como objetivo principal la recopilación de evidencias empíricas directas y anónimas de los estudiantes que participaron en la experiencia de innovación docente. Mediante la herramienta se buscó explorar la percepción del alumnado respecto a su mejora, empeoramiento o estancamiento en diversas competencias, desde las más generales, propias de la enseñanza universitaria, como aquellas más específicas relevantes para el alumnado del Grado en Criminología.

Las respuestas a las escalas permitieron una recopilación sistemática de la información facilitando el posterior análisis estadístico de los datos, limitando este análisis al ámbito descriptivo. Este proceso de recopilación, organización y análisis de datos se llevó a cabo mediante el programa Microsoft Excel. En la tabla 1 se detalla la ficha técnica de la investigación realizada.

TABLA 1. *Ficha técnica de la investigación*

Objeto:	Impacto competencial auto percibido por el alumnado
Metodología:	Cuantitativa
Técnicas:	Cuestionario auto cumplimentado (n=26)
Informantes clave:	Alumnado de la asignatura "Política Social y Servicios Sociales" del Grado en Criminología de la Universidad de Valladolid
Recogida de información:	Marzo y abril de 2024
Tratamiento de datos:	Sistematización y análisis con Microsoft Excel

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

Con relación a los resultados obtenidos, se procederá inicialmente a exponer la valoración relativa a las competencias de carácter más general. Estas competencias no solo deben adquirirse como estudiantes, sino también como ciudadanos inmersos en una comunidad global e interconectada. Esto permitirá comprender cómo la experiencia educativa ha contribuido al desarrollo de habilidades esenciales para la vida académica y social. Algunas de estas competencias serían el pensamiento crítico, el trabajo en equipo o el liderazgo, entre muchas otras. De forma posterior, se presentarán los resultados específicos relacionados con las competencias recogidas en la guía docente de la asignatura en la que se implementó la experiencia de innovación. Estas dos dimensiones suponen, por tanto, dos claves en la aproximación a la evaluación de una experiencia de innovación docente y, como tal, han de ser consideradas de forma conjunta.

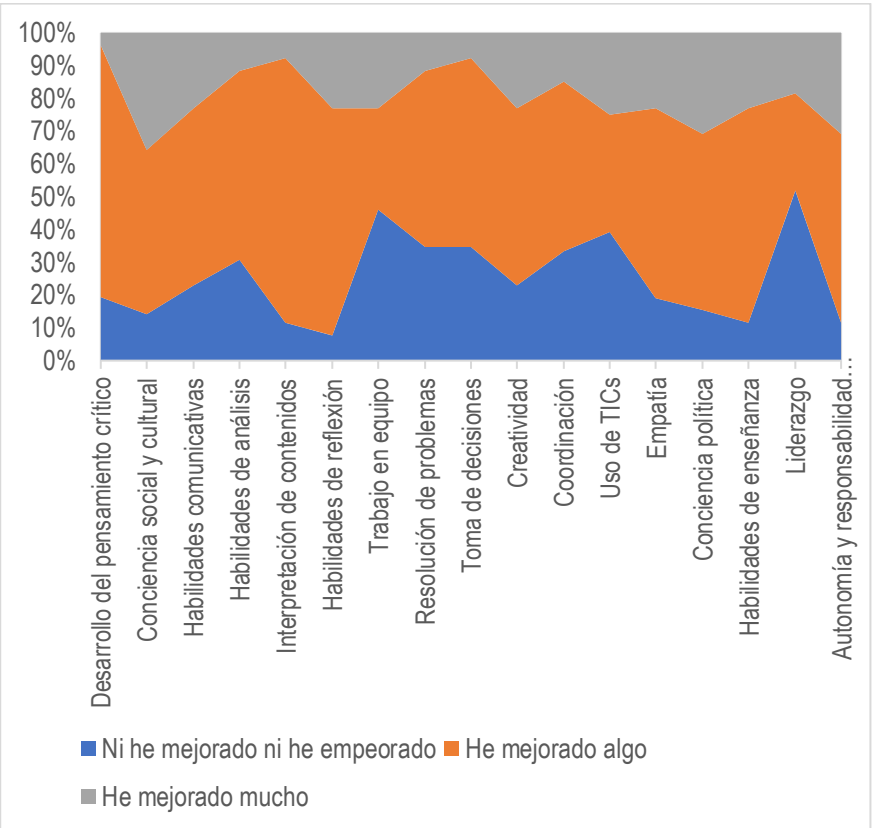
4.1. Competencias y habilidades generales de cualquier ciudadano

En la figura 1 se muestra un gráfico de áreas que permite ver el impacto percibido de la experiencia de innovación docente en las competencias y habilidades más generales necesarias tanto en la esfera académica y profesional como en la esfera personal y social. Los datos se agrupan en tres categorías: "ni he mejorado ni he empeorado" (azul), "he mejorado algo" (naranja) y "he mejorado mucho" (gris), aunque el alumnado también tenía la posibilidad de posicionarse en las afirmaciones "he empeorado algo" o "he empeorado mucho". La ausencia en la figura de estas últimas dos categorías refleja que la innovación docente ha tenido un impacto que no solo ha sido percibido por el alumnado como ampliamente positivo, sino que en ningún caso ha sido perjudicial.

La conciencia social y cultural, la conciencia política y la autonomía o responsabilidad en el aprendizaje son las competencias en las que hay un mayor número de respuestas más positivas ("he aprendido mucho"), superando todas ellas el 30%. Por el contrario, el liderazgo, el trabajo en equipo y el uso de las TICs son las áreas donde se observa un mayor estancamiento (es decir, el alumnado considera que ni ha mejorado ni

ha empeorado), a pesar de que precisamente gran parte de las actividades han estado basadas en el trabajo colaborativo y la utilización de diferentes tecnologías. Únicamente en la competencia de liderazgo la cifra supera el 50% de los encuestados, mientras que en el resto de competencias analizadas, la agregación de las opciones "he mejorado algo" y "he mejorado mucho" suponen la mayoría de las respuestas al estar en todos los casos por encima del 50%.

***FIGURA 1**. Percepción del alumnado sobre el impacto competencial general*



Fuente: elaboración propia

4.2. Competencias generales recogidas en la guía de estudio de la asignatura

En relación a las competencias generales[14] los resultados guardan cierto paralelismo con los arrojados en el apartado anterior.

La figura 2 muestra la percepción del alumnado en relación a las competencias básicas recogidas en la guía docente. La competencia básica 3 (CB3) es la que ha recibido un mayor número de respuestas más positivas, ya que un 50% de las respuestas se ubican en "he mejorado mucho". La siguen la competencia básica 1 (CB1) y, por último, la competencia básica 2 (CB2). En los tres casos, si se agregan las opciones "algo" y "mucho" suman más del 90% de las respuestas, lo cual refleja la buena percepción de la experiencia en este sentido. Únicamente 2 personas (7.7%) consideran que el proyecto de innovación docente no ha tenido ningún efecto, ni positivo ni negativo (estancamiento), en las diferentes competencias señaladas.

Por último, es preciso indicar que de la misma forma que en las competencias y habilidades generales no había respuestas de la parte negativa de la escala (empeoramiento), en esta ocasión tampoco se recoge ninguna respuesta al respecto.

Por último, en relación a las competencias específicas[15], la tendencia de las respuestas es pareja a las mostradas en las figuras anteriores.

---

[14] CB1: Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

CB2: Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

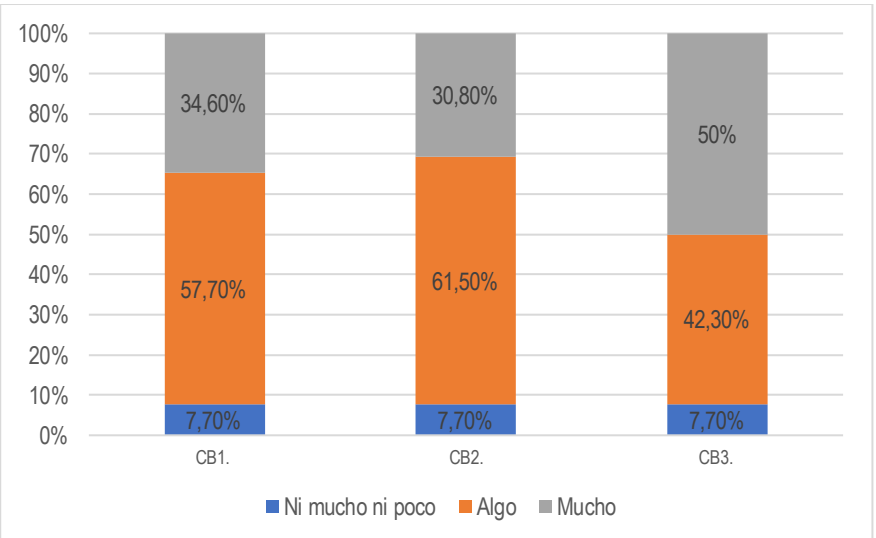
CB3. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

[15] CE1: Comprender e integrar correctamente la terminología, los conceptos básicos y las principales aproximaciones teóricas desarrolladas por las ciencias sociales, jurídicas o de la salud, sobre la delincuencia, la victimización y la reacción social hacia la misma.

CE2: Identificar, comprender y utilizar los principios básicos de la investigación social, reconociendo, seleccionado y aplicando en cada caso el método y las herramientas cuantitativas y cualitativas oportunas para obtener datos, analizarlos e interpretarlos y poder así analizar problemas criminológicos relevantes.

Atendiendo a la figura 3, la competencia específica 2 (CE2) y la competencia específica 3 (CE3) destacan como las áreas con las mayores percepciones de mejora. Por el contrario, la competencia específica 4 (CE4) y la competencia específica 1 (CE1) son las que obtienen peores valoraciones, al presentar los mayores porcentajes de estancamiento y los menores porcentajes de valoraciones más positivas.

***FIGURA 2**. Percepción del alumnado sobre el impacto competencial básico de la asignatura.*



Fuente: elaboración propia

CE3: Identificar la diversidad de respuestas hacia el delito y la desviación distinguiendo las aportaciones de los modelos de prevención e intervención más adecuados para cada fenómeno y/o situación delictiva, siendo capaz de relacionar las propuestas político-criminales y sus fundamentos.

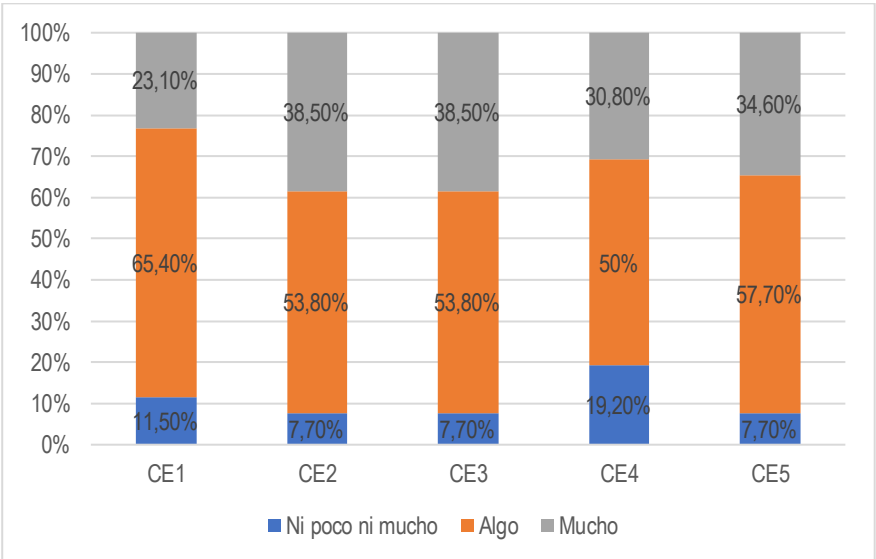
CE4: Formular y diseñar los elementos básicos de distintos programas de prevención, tratamiento e intervención, planificar la evaluación de estos programas e interpretar los resultados de dicha evaluación.

CE5: Conocer, describir y saber cómo utilizar diversas estrategias alternativas de resolución de conflictos.

4.3. Competencias específicas recogidas en la guía de estudio de la asignatura

De igual modo que en los apartados anteriores, no existen valoraciones relativas al empeoramiento competencial, lo que ofrece una visión transversal de la significatividad que la experiencia de innovación docente tuvo para el alumnado.

***FIGURA 3**. Percepción del alumnado sobre el impacto competencial específico de la asignatura*



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

El proceso de evaluación en la enseñanza universitaria es considerado uno de los principales retos (Cáceres et al., 2022) a los que hay que dar solución con el mayor apremio posible. Este trabajo ha pretendido servir de ejemplo sobre como proceder, desde la perspectiva cuantitativa, a llevar a cabo ese proceso teniendo en cuenta una de las recomendaciones recogidas en las directrices Bolonia, como es el aprendizaje basado en competencias. Además, en la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, se señala dentro de la función docente (art. 6) no solo la mera transmisión de conocimientos científicos,

tecnológicas, artísticos… sino también la transmisión de competencias y habilidades necesarias inherentes al mismo conocimiento, así como tener en cuenta este proceso en el proceso de evaluación del alumnado.

Este procedimiento de evaluación de la innovación docente presenta algunas limitaciones. En primer lugar, se debe realizar un ejercicio de presunción de conocimiento por parte de los destinatarios del cuestionario. Resulta complejo saber con exactitud si el conjunto del alumnado comprende a la perfección las cuestiones que se les plantean en la herramienta diseñada. Pese a que se ha tratado de realizar un ejercicio de explicación de forma paralela sobre el propósito y contenido del cuestionario, no se puede asegurar que la totalidad de respuestas se hallan proporcionado con pleno conocimiento de causa. En segundo lugar, resulta difícil averiguar si se está contestando de una manera honesta y sincera, teniendo en cuenta la existencia de ciertos factores psicosociales que pueden afectar a la valoración, como puede ser la presencia de un profesor en el momento de realizar el cuestionario, o el posible riesgo percibido a ser evaluados en el examen final con criterios más exigentes ante unas malas valoraciones de la innovación. Sin embargo, la ausencia de docente podría conllevar un alto riesgo de no recibir ningún tipo de respuesta. En tercer lugar, puede que se haya caído en un ejercicio de excesivo simplismo al limitar las valoraciones en escalas de posicionamiento tradicionales sin haber dado pie a las respuestas abiertas.

Puede que la implementación del cuestionario en un entorno seguro y conocido, en el que el alumnado responda al mismo acompañado de un profesional con el que se sientan cómodos debido a una consagrada relación de confianza pudiera ser una solución para mejorar el problema de la sinceridad de las respuestas. No se ve percibe la mejor opción dejar que el ejercicio de evaluación se realice de manera autónoma por el alumnado fuera del aula, ya que se corre el riesgo de no recibir respuestas y, por consiguiente, no recabar información. Por ello se recomienda realizar este ejercicio en el aula, dentro del horario escolar, garantizando así la participación permitiendo la recopilación de respuestas. En relación al riesgo a ser evaluados en la asignatura de forma distinta según las respuestas ofrecidas, son complejas las soluciones al estar ya vinculadas con las creencias o percepciones de cada uno de los

estudiantes, siendo prácticamente imposible para el docente incidir en ellas. Transmitir confianza y dejar claro que lo que se busca es la sinceridad en las respuestas es lo único que puede realizar el docente en este sentido. Por último, incorporar preguntas abiertas sería recomendable, ya que serviría para profundizar más en las percepciones del alumnado, permitiendo así una interpretación más completa de los resultados. Sin embargo, es importante alcanzar un equilibrio entre las preguntas cerradas (escalas) y las preguntas abiertas ya que, de no alcanzarse, la herramienta podría resultar excesivamente amplia, necesitando mucho tiempo para su completa cumplimentación, aumentando la probabilidad de respuestas dadas de modo automático para finalizar la tarea lo antes posible.

Por tanto, son muchos los retos y las cuestiones a tener en cuenta para poder realizar un ejercicio de evaluación eficaz y eficiente. Sin embargo, la información recabada resulta especialmente valiosa e interesante, por tanto, trabajar en superar esos retos merece la pena.

Si nos centramos en la experiencia aquí analizada, con los resultados obtenidos se puede afirmar el buen impacto percibido de forma generalizada del proyecto en distintas competencias y habilidades. Partiendo de esta información, se requiere de un ejercicio de reflexión para poder mejorar aquellas competencias que han sido peor valoradas competitivamente. En concreto, realizar ejercicios para mejorar la capacidad de liderazgo o el uso de las tecnologías, incidir en la interpretación y análisis de datos o focalizar un poco más en los programas de prevención y/o tratamiento del delito son las áreas de las que se debe partir en un futuro.

6. CONCLUSIONES

La innovación docente requiere de la incorporación de estrategias de evaluación como mecanismo de justificación y medición de los logros alcanzados. En este trabajo se ha mostrado una estrategia efectiva de evaluación, la cual ha girado en torno al análisis de la autopercepción del alumnado protagonista de una experiencia innovadora en relación a su mejora competencial, dotando de información al docente sobre el impacto que ha tenido la metodología pedagógica empleada en las

habilidades y competencias propias de cualquier estudiante, así como la adecuación de la experiencia de cara a la adquisición de las competencias generales y específicas señaladas en la guía docente de la asignatura. En un nivel mayor de concreción, la metodología empleada ha permitido la identificación de aquellas áreas concretas en las que el alumnado percibe que ha mejorado ligera o sustancialmente, así como la detección de aquellas áreas en las que se percibe que el proyecto no ha incidido lo suficiente, produciendo un estancamiento en el que el alumno siente que ni ha mejorado ni ha empeorado, sino que ha permanecido igual.

De no incorporar estrategias de evaluación se corre el riesgo de caer en una práctica basada en las creencias u opiniones personales, en lugar de llevar a cabo actuaciones basadas en la evidencia empírica cuyos resultados serán, con carácter general, mucho más positivos y cercanos a la realidad. Además, el hecho de incorporar al alumnado en el proceso de evaluación de la innovación docente permite alcanzar una verdadera educación centrada en el estudiante.

Resulta, por tanto, necesario seguir innovando en las aulas universitarias para mejorar la calidad de la enseñanza de cara a preparar con garantías a los futuros profesionales ante los inciertos y desafiantes retos que nos depara la vida social en los próximos años, y es labor de todos los docentes universitarios seguir trabajando en el desarrollo de nuevas estrategias de evaluación, siendo vital el compartir el conocimiento generado poder mejorar nuestro rol profesional.

7. ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

En la elaboración de este trabajo, se han cumplido las normas éticas de investigación con participantes humanos establecidas por la Asociación Americana de Psicología (Sales & Folkman, 2000). También se han seguido las indicaciones de Giménez (2014): no se llevaron a cabo experimentos con personas, se evitó cualquier intrusión innecesaria en su vida privada y se procuró no someterlas a riesgos, estrés o incomodidades innecesarias. Además, en cumplimiento de la ley vigente de protección de datos (Ley Orgánica 3/2018), se implementaron las medidas necesarias para asegurar la confidencialidad de la información personal

recopilada, incluyendo la anonimización de los datos mediante codificación segura y el almacenamiento en servidores protegidos.

8. AGRADECIMIENTOS

Los autores desean expresar su profundo agradecimiento al alumnado de la asignatura, cuya participación ha sido crucial para el desarrollo de esta experiencia de innovación docente, así como para el desarrollo de la presente investigación. Sin su participación en el cuestionario no hubiera sido posible llevar a cabo este trabajo.

9. REFERENCIAS

Cáceres, C., Esteban, N., Becerra, D., Borrás, O., Ros-Martín, I., & López, J.L. (Eds). (2022). *El reto de la evaluación en la enseñanza universitaria y otras experiencias educativas.* Dykinson.

Cots, J.M., Villar, J.M., y Díaz, J. M. (2002). Qué se pregunta y qué se entiende: Análisis de algunos conceptos utilizados en la encuesta de opinión de los estudiantes sobre la docencia. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2(1), 5-14.

Cubero, A. M. (2011). Dificultades para la innovación docente en las áreas jurídicas. La compatibilidad entre la adquisición de competencias profesionales específicas y el cumplimiento de los objetivos globales. *Revista De Educación Y Derecho*, 1. https://doi.org/10.1344/re&d.v0i01.2217

Giménez, V. (2014). Cuestiones éticas en la investigación en Trabajo Social y estrategias para una investigación éticamente responsable. *Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar-AZARBE*, 3(1), 187−195.

Gómez, R., Vela, I., & Iturbe, E. (2015) Categorías de evaluación de Innovación Educativa para mejorar la competitividad en Educación Superior. *Red Internacional de Investigadores en Competitividad. Memoria del IX Congreso Memoria del IX Congreso*; 1448-1464. https://riico.net/index.php/riico/article/view/81/208

Jiménez, D., González, J. J., & Tornel, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, *24*(1), 76-94. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173

Mauri, T., Coll, C. y Onrubia, J. (2007). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, 5*(1).

Sales, B. D., & Folkman, S. (Eds.). (2000). *Ethics in research with human participants*. American Psychological Association.

Tezanos, J. F. (2013). *El trabajo perdido: ¿hacia una civilización postlaboral?* Biblioteca nueva.

Tornero, A. (2021). *La sociedad del riesgo: retos del siglo XXI*. Bonilla Artiga Editores.

Torres, T., Sala, M., & Ferré, Mariona. (2016). Análisis bibliométrico de los artículos de innovación educativa. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 3(1). https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/367626.

World Economic Forum. (2023). Future of Jobs report. Disponible en: https://www.weforum.org/reports/the-future-of jobs-report-2023/

DE LA UNIVERSIDAD AL SERVICIO PÚBLICO: JORNADAS SOBRE ATRACCIÓN DEL TALENTO EN LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS PARA EL ALUMNADO DE LOS GRADOS EN GAP Y GAP-ECONOMÍA

MARÍA JOSÉ GARCÍA SOLANA
Universidad Complutense de Madrid
Instituto Complutense de Ciencia de la Administración

MARÍA E. CORTÉS-CEDIEL
Universidad Complutense de Madrid
Instituto Complutense de Ciencia de la Administración

PILAR MARIAL MEDINA
Universidad Complutense de Madrid
Instituto Complutense de Ciencia de la Administración

MARÍA JOSÉ VICENTE VICENTE
Universidad Complutense de Madrid
Instituto Complutense de Ciencia de la Administración

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas las administraciones públicas han experimentado importantes cambios cuyo impacto también se refleja en el empleo público. Dichos cambios han permitido la combinación de la tradicional lógica burocrática con la lógica de gestión o "*management*", transformación tecnológica y la digitalización de las administraciones públicas, enfoques participativos y colaborativos en la gestión de servicios, entre otras. Estos elementos están diseñando una administración pública contemporánea que, además, debe enfrentarse a un cambio generacional y el vaciamiento de la estructura administrativa debido al gran número de jubilaciones de sus empleados. Sumado a esto, existe una creciente ausencia de interés por lo público (servicio público), alimentada por la falta de confianza en las instituciones públicas por parte de los ciudadanos.

Fruto de estas cuestiones han surgido en diferentes niveles de la administración pública una serie de programas de atracción de talento (Instituto Nacional de Administración Pública o Ayuntamiento de Madrid) y enfoques de aprendizaje organizativo. Estas estrategias buscan, por parte de la administración pública, una mayor complicidad con la sociedad e incorporar nuevos talentos al servicio público, a lo común.

En este contexto, la implementación en el ámbito universitario de jornadas sobre perfiles y salidas profesionales resulta una estrategia muy interesante y de gran valor para los estudiantes. Esto se debe, en primer lugar, a que responden al interés por las salidas profesionales que tienen los estudiantes a la hora de elegir sus carreras profesionales (Llamazares, 2006), pudiendo contar en este caso con los testimonios y experiencias de los propios profesionales. En particular, la realización de jornadas permite orientar a nivel vocacional y profesional a los estudiantes, dándoles un conocimiento sobre el abanico de salidas profesionales que contemplan los estudios que están realizando (Moreno y Sallán, 2014).

Por otro lado, en segundo lugar, la realización de este tipo de metodologías permite, por un lado, resaltar el aprendizaje por competencias que supone la formación que recibe el estudiante (Larrinaga, 2017). Por otro lado, estas actividades ponen en valor la tutoría universitaria llevada a cabo por los distintos docentes a lo largo de la carrera universitaria del estudiante (Cano, 2009). Esto se debe a redefinición constante de conocimientos que implica la conciliación entre formación y realidad profesional (Álvarez-Flores, Núñez- Gómez y Olivares-Santamaría, 2018) con el objetivo de renovar y afianzar los perfiles profesionales requeridos en la sociedad actual.

En este sentido, este trabajo presenta las Jornadas sobre atracción del talento, celebradas en la Universidad Complutense de Madrid. Estas jornadas, entendidas como un espacio de intercambio entre futuros gestores públicos y profesionales de las administraciones públicas, estuvieron destinadas al alumnado del grado en Gestión y Administración Pública (GAP) y Gestión y Administración Pública-Economía (GAP-Economía) de la Universidad Complutense de Madrid.

1.1. APRENDIZAJES Y COMPETENCIAS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR PARA FUTUROS

El grado de Gestión y Administración Pública y el doble grado en Gestión y Administración Pública y Economía tienen entre sus objetivos la formación de futuros gestores de políticas, servicios y recursos públicos, lo que implica la adquisición de conocimientos propios de las titulaciones, pero también competencias que les permitan desarrollar una vida profesional (Larrainaga, 2017).

El Plan de estudios del grado en GAP y GAP Economía proporciona al estudiante conocimientos sobre las administraciones públicas (en España y las instituciones europeas), instrumentos de política pública general y sectorial, y la ordenación legal y los procedimientos de la administración pública. Estos conocimientos buscan capacitar a los egresados para el asesoramiento en políticas públicas, gerencia pública en puestos directivos, pre-directivos y de gestión, gestión de recursos humanos, financieros, de información, presupuestación y gestión económicas. Una variedad de conocimientos que aportan un enfoque transversal y complejo alineado con la realidad de las administraciones contemporáneas. Conocimientos buscados en el sector público, privado y social.

TABLA 1. *Relación competencias directivos públicos y competencias asignatura Teoría de la Administración*

ÁREA COMPETENCIAL Y COMPETENCIAS[16]	COMPETENCIAS GENERALES Y ESPECÍFICAS DEL GRADO EN GAP Y GAP ECONOMÍA

[16] Anexo de la Orden TDF/379/2024, de 26 de abril, para la regulación de especialidades de los procedimientos de provisión de puestos del personal directivo público profesional y las herramientas para su gestión en el marco de lo dispuesto en el Real Decreto-ley 6/2023, de 19 de diciembre, por el que se apreuban medidas urgentes para la ejecución del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia en materia de servicio público de justificia, función pública, régimen local y mecenazgo (BOE, nº 105, de 30 de abril de 2024).

Liderazgo transformador 1.Liderar, con la participación de los miembros del equipo, la consecución de los objetivos de la organización. 2.Motivar, comunicar efectivamente y gestionar adecuadamente equipos. 3. Incorporar procesos de innovación en la gestión pública. 4.Cooperar eficazmente con otros actores. 5.Manifestar equilibrio emocional ante situaciones de presión o dificultades. Gestión estratégica de proyectos 1.Planificar y tener visión estratégica. 2.Conocer el contexto, especialmente los entornos digitales. 3.Tener inteligencia contextual para lograr apoyos institucionales. 4.Ser capaz de diseñar, planificar, ejecutar y evaluar políticas y programas públicos. 5.Gestionar recursos materiales, tecnológicos y económico-presupuestarios. Comunicación y relaciones interpersonales 1.Ser capaz de negociar y resolver conflictos. 2.Tener habilidad para influir mediante la comunicación y las relaciones interpersonales en el equipo, en los pares y en los niveles superiores. 3.Ser capaz de realizar una comunicación efectiva 360º (vertical, horizontal y transversal). 4.Ser capaz de representar a la organización en el ámbito nacional e internacional Adaptabilidad y toma de decisiones 1.Tener flexibilidad y capacidad de adaptación a los cambios. 2.Tomar decisiones de forma proactiva y ajustadas al entorno. 3.Resolver problemas complejos, afrontar la crisis y prever los riesgos. 4.Tener capacidad de análisis y sistematización de la información. Compromiso con el servicio público y ética pública 1.Priorizar el interés general en la toma de decisiones y centrar las mismas en la ciudadanía y el servicio público. 2.Mejorar la eficacia y eficiencia de la gestión pública mediante un aprendizaje continuo y la orientación a la calidad. 3.Aplicar los principios y valores de la administración pública a las responsabilidades directivas y al a organización. 4.Actuar con ética profesional e integridad pública. 5.Promover la integridad pública en la organización y en los equipos	Competencias generales CG1. Capacidad de análisis y síntesis CG2. Destreza para la organización y planificación CG3. Comunicación oral y escrita en lengua nativa. CG4. Capacidad para utilizar las técnicas informáticas en el ámbito de estudio CG5. Capacidad para utilizar las técnicas informáticas en el ámbito de estudio CG6. Habilidad en la resolución de problemas y para la toma de decisiones CG7. Trabajo en equipo de carácter interdisciplinario CG8. Reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad. CG9. Reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad. CG10. Adaptación a las nuevas situaciones, creatividad y liderazgo. CG11. Aplicación de la política de género en las distintas disciplinas. Competencias específicas CE1. Comprender los fundamentos básicos de la sociedad, la política y el mercado, su evolución y los instrumentos para analizarlos. CE2. Capacidad para comprender el contexto político-administrativo de la gestión pública. CE3. Capacidad para utilizar las técnicas estadísticas aplicadas a las Ciencias Sociales. CE4. Capacidad para interpretar los principales datos económicos y analizar el Sector Público económico. CE5. Capacidad para identificar y analizar los principales elementos que componen las Administraciones Públicas y el entorno europeo. CE6. Capacidad para comprender y analizar la gestión pública multinivel española CE7. Comprender el surgimiento y desarrollo de la Administración Pública española. CE8. Capacidad para analizar y manejar la ordenación legal de las Administraciones públicas. CE9. Saber planificar, implementar y evaluar políticas públicas. CE10. Manejar las principales herramientas que requiere la planificación y la gestión pública. CE 11. Capacidad para comprender el sistema de relaciones laborales yde la Se

Fuente: elaboración propia

2. OBJETIVOS

El diseño de esta metodología forma parte de un enfoque que busca vincular los estudios en gestión pública y la actualidad de las administraciones públicas generando espacios de aprendizaje mutuo universidad - sectores público, privado y social. En este sentido, los objetivos que se establecieron en el diseño de estas jornadas se configuran sobre i) un objetivo general; ii) un conjunto de objetivos específicos; y, iii) objetivos transversales relacionados con el perfil profesional de servicio público para el que se forma el alumnado. Todos estos objetivos se presentan a continuación.

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Desarrollar una estrategia de interacción e intercambio entre los estudios de gestión y administración pública y los sectores profesionales afines a la titulación.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Mostrar la variedad de perfiles profesionales en el ámbito público, privado y social al estudiantado.
- Impulsar el interés del alumnado en diferentes sectores y políticas públicas en su proyección profesional
- Dar a conocer al estudiantado las tareas y competencias que los gestores implementan a lo largo de su carrera.
- Facilitar y orientar la especialización en sus estudios universitarios.
- Generar redes profesionales que faciliten a los estudiantes su incorporación al mercado laboral.

2.3. OBJETIVOS TRANSVERSALES

- Vincular competencias de grado de gestión y las competencias profesionales de los servidores públicos.
- Interiorizar valores de servicio y ética pública.
- Modernizar contenidos y expectativas laborales en gestión pública.
- Mantener un contacto continuo con la sociedad en la que se desarrollarán profesionalmente.

3. METODOLOGÍA

Las jornadas sobre perfiles y salidas profesionales para el alumnado, implementadas y utilizadas como una metodología docente, buscan establecer y desarrollar varios planos de interacción y conocimiento mutuo entre los participantes. En concreto, se busca la interacción entre el alumnado, el profesorado y los profesionales de las administraciones públicas de distinto perfil.

Estas jornadas se desarrollaron en abril de 2024 en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid. Se diseñaron para el alumnado que en ese momento cursaba su especialidad en 4º curso (para los del Grado en Gestión y Administración Pública -GAP-) y en 5º curso (para los estudiantes del Doble Grado en Gestión y Administración Pública-Economía) y, además, para aquellos alumnos que debían elegir la especialidad en su último año (los alumnos de 3º curso en Gestión y Administración Pública y los alumnos de 4º curso del doble Grado en Gestión y Administración Pública y Economía). De este modo, se garantizaba, por un lado, la motivación y la participación de los estudiantes desde el inicio, pero también, por otro lado, se brindaba un apoyo y orientación sobre las salidas profesionales y la especialización.

Las jornadas se organizaron en torno a un conjunto de sesiones o mesas. Estas sesiones se realizaron en dos días consecutivos, el 18 y 19 de abril, en horario de mañana. Aunque inicialmente estaba previsto organizar mesas de trabajo también en el horario de tarde no fue posible debido a la agenda de algunos ponentes, por lo que todas se celebraron en horario de mañana en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UCM, situado en el Campus de Somosaguas.

Por otro lado, las sesiones se estructuraron en función de las menciones o especialidades existentes en las titulaciones. En concreto las menciones relacionadas con el Grado en Gestión y Administración Pública son: la mención de Administración General del Estado, la mención Administraciones Territoriales, la mención de Trabajo y Seguridad Social, la mención de Tributario y Hacienda y la mención transversal.

Para cada una de estas menciones participaron profesionales con perfiles específicos relacionados con cada mención. Además, en el caso de la mención transversal, se contó con la participación de profesionales tanto del sector privado como del social. Ello nos permitió contar durante las Jornadas con 16 ponentes distribuidos y agrupados en función de las menciones o especialidades existentes en los estudios de Gestión y Administración Pública y Gestión y Administración Pública- Economía. En concreto, 13 ponentes del ámbito público, 2 de entidades privadas que realizan trabajo de consultoría para las administraciones públicas, y 1 representante de entidades sociales. Junto a los ponentes cabe destacar la introducción de "testimonios" de alumnado que en ese momento haciendo prácticas o acababa de superar la oposición.

IMAGEN 1. *Imagen de la Jornadas sobre atracción del talento celebradas en abril de 2024 en la Universidad Complutense de Madrid*

Fuente: elaboración propia

En la siguiente Tabla 2 se muestran la procedencia de los profesionales que asistieron a la Jornada:

TABLA 2. *Ponentes según especialidades*

MENCIÓN	PROCEDENCIA DE LOS PONENTES
AGE	Cuerpo Superior Administradores civiles del Estado: Subdirectora Adjunta de Aprendizaje. INAP. Subdirector Adjunto de RRHH. Ministerio de la Presidencia, Justicia y Relaciones con las Cortes.
Administración Territorial	Técnico Superior de Administración General. Jefe de Área de Innovación Social. Comunidad de Madrid. Consejero Técnico. D.G. de Planificación de RRHH. Área de Gobierno de Economía, Innovación y Hacienda. Ayuntamiento de Madrid. Secretario-Interventor. Cuerpo funcionarios de Administración Local con Habilitación Nacional. Ayuntamiento de Villacastín. Técnico de Gestión. Responsable del Área de Financiación. Secretaría Técnica del Área de Ciudad del Ayuntamiento de Rivas Vaciamadrid.
Trabajo y Seguridad Social	Inspector de Trabajo y Seguridad Social. Escuela OEITSS. Área de Estudios. Técnico Superior de la Administración de la Seguridad Social. Subdirección General de Ordenación y Asistencia Jurídica. Instituto Nacional de Seguridad Social.
Tributaria y Hacienda	Interventora y Auditora del Estado. S.G. de Organización, Planificación y Gestión de RRHH. Ministerio de Hacienda. Inspector de Hacienda y Cuarta vocalía del Tribunal Económico Administración Central
Fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado y Policía Local	Subinspector Jefe de Subgrupo Operativo. Cuerpo Nacional de Policía Oficial de Policía Local. Ayuntamiento de Boadilla del Monte.
Sector privado	Directora de formación. Innovación y Desarrollo S.L. Director comercial. Kvar Consultores S.L.
Sector social	Director General. Asociación española de Fundaciones

Fuente: elaboración propia

A la hora de diseñar y configurar las mesas o grupos de trabajo, se valoraron varias dimensiones:

- Dimensión sobre tareas y competencias: Se tuvo en cuenta el perfil de los/las ponentes y que durante su exposición explicaran y compartieran el contenido de sus tareas y tipología de competencias.

- Dimensión sobre acceso y promoción/movilidad: En esta dimensión se tuvieron en cuenta los procesos en el ámbito público, en el privado (consultoría) y social (fundaciones y entidades sociales). Durante la Jornada se expusieron los procesos de acceso y trayectoria profesional, teniendo en cuenta los diferentes momentos en los que se encontraban los ponentes: i) ámbito público: preparación de la oposición, superada la oposición y realización curso selectivo, empleado/a público con una mayor trayectoria; ii) ámbito privado: prácticas, entrevistas e incorporación en plantilla.

- Dimensión identitaria: La elección de los ponentes vino determinada por tu formación previa, Licenciados/as, Diplomados/aso Graduados/as en Gestión y Administración Pública. A ello se unió la presentación de los programas de atracción de talento.

- Dimensión de género: La elección de los ponentes estuvo determinada por la participación de ponentes con discursos y trayectorias en los que la posición en la organización y el género fueran compartidos con el estudiantado.

En la articulación de las Jornadas y la elección de ponentes tuvo un lugar destacado el Comisión de Coordinación de la titulación en la que se encuentra representado los departamentos que imparten docencia en el título. La implicación del profesorado y de los diferentes departamentos que dan respaldo a las menciones de la titulación tuvieron un lugar destacado. Igualmente, el profesorado que durante los días que tuvieron lugar las Jornadas tenían docencia y que trasladaron sus clases para que el alumnado pudiera asistir y participar.

Desde el punto de vista del alumnado al que se han dirigido estas jornadas, se implementó una fase previa de reuniones con los delegados de

los diferentes cursos. Estas reuniones tuvieron como objetivo compartir e incorporar las propuestas e inquietudes de los estudiantes. sociales.

Se invitó a estas Jornadas a 332 estudiantes de Gestión y Administración Pública y 68 de Gestión y Administración Pública y Economía. Aunque inicialmente se dirigió la actividad hacia los alumnos de tercero y cuarto, se difundió la información a todo el estudiantado de las titulaciones a través de los espacios de coordinación del Campus Virtual. Por ello, para conocer más y segmentar el público objetivo de nuestra actividad, se realizó una preinscripción que incluía un cuestionario a través de *Google Forms*.

Este cuestionario contemplaba una serie de preguntas que nos permitieron elaborar un perfil aproximado del alumnado interesado en la actividad. Una vez finalizada la Jornada, se procedió a la aplicación de un nuevo cuestionario, destinado a los asistentes y no asistentes. Este cuestionario nos ha permitido obtener información sobre la evaluación de la Jornada.

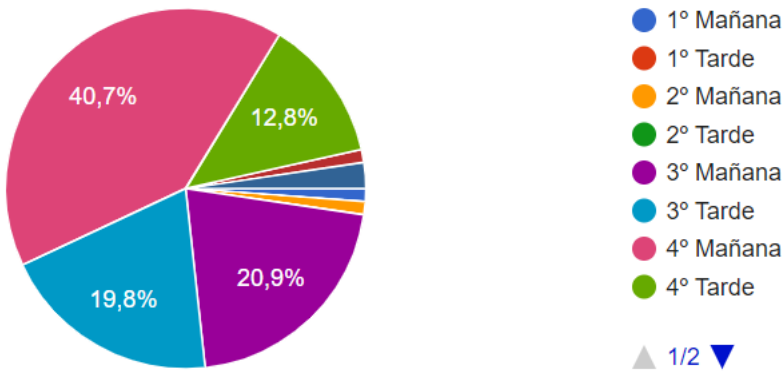
Dentro de la Jornada se estableció igualmente un espacio de participación y preguntas para el alumnado que sirvió de termómetro de las sesiones y conocer el interés sobre los temas que se estaban abordando.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos y recopilados hasta el momento sobre la realización de las Jornadas son muy interesantes. En concreto, en primer lugar, estos resultados nos muestran un elevado grado de participación y satisfacción hacia la actividad, por parte del alumnado. En particular, participaron 86 estudiantes en las Jornadas. La mayoría de estos alumnos pertenecen al Grado en Gestión y Administración Pública (91,9%) frente al 7% de los asistentes, que pertenecían al Doble Grado en Gestión y Administración Pública y Economía. Además, también se inscribió 1 persona que ya había finalizado sus estudios.

Tal y como se puede apreciar en el Gráfico 1, la mayoría de los inscritos correspondían a alumnado de 4º curso, especialmente los alumnos de la mañana (40,7%), y de 3º curso, debido al diseño de la Jornada.

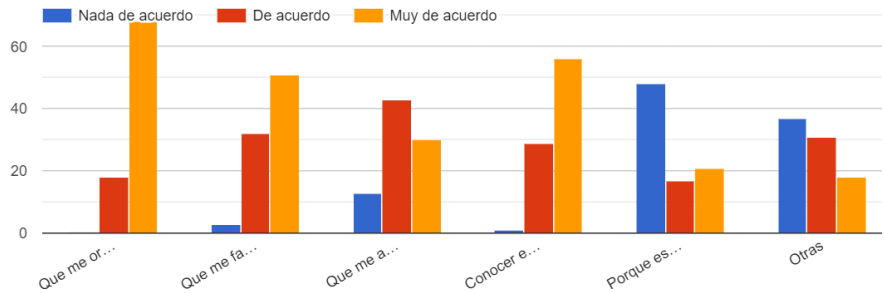
GRÁFICO 1. *Gráfico sobre el curso y el turno del alumnado participante en las Jornadas*



Fuente: ¿A qué curso pertenece?
Fuente: elaboración propia

Desde el punto de vista metodológico, nos interesaba saber, para nuestra actividad, cuál era la principal motivación o interés por el que los estudiantes acudían a las Jornadas. Además, les consultamos si esta actividad la consideraban como una actividad académica "obligatoria", debido a que algunos profesores la incluyeron como una actividad docente, o, por el contrario, si realmente tenían un interés personal en ella. En particular, les consultamos sobre el interés en las jornadas a través de una valoración de "*muy de acuerdo*" a "*nada de acuerdo*" sobre los siguientes aspectos: a) la orientación en salidas profesionales; b) facilitar contactos profesionales; c) la orientación para elegir la mención o especialidad; d) conocer con mayor detalle qué hace cada profesional en su puesto de trabajo y e) otras opciones. Ante estas preguntas, tal y como puede apreciarse en el Gráfico 2, la mayoría del alumnado estaba muy de acuerdo con las opciones relacionadas con un interés personal o profesional, frente a un bajo porcentaje de alumnos que asistieron a la actividad al plantearse como parte de una actividad docente. Entre las respuestas relacionadas con un interés personal, destacan especialmente la primera (orientación salidas profesionales) y cuarta cuestión (conocer con más detalle lo que realiza cada profesional).

GRÁFICO 2. *Gráfico sobre las expectativas de los estudiantes sobre las Jornadas*



¿Qué espera de esta Jornada?
Fuente: elaboración propia

Desde el punto de vista del número de asistencia a las Jornadas, la mayor parte del alumnado acudió a las dos sesiones. La media de asistencia fue de 60 personas, especialmente en la mención transversal, Administración General del Estado y Trabajo y Seguridad Social. En la sesión en la que se registró un menor número de asistentes fue en la sesión de Administración Territorial, a la que acudieron 15 personas. Esto nos indica que los estudiantes valoran de forma muy positiva la interacción y discusión con aquellos profesionales con un perfil técnico y la variedad de salidas profesionales que entienden estos perfiles.

Una vez finalizadas las Jornadas se remitió un cuestionario de evaluación a los estudiantes mediante *Google Forms*. Dicho cuestionario se diseñó teniendo en cuenta dos propósitos. Por un lado, se pedía a los estudiantes una valoración de la Jornada y, por otro lado, queríamos conocer el perfil sociolaboral del alumnado. También nos interesamos por saber si los estudiantes combinan trabajo y estudios. Se recibieron 15 respuestas de este cuestionario, todas ellas del alumnado de Gestión y Administración Pública. La mayoría de los alumnos procedían de cuarto y 3º (turno tarde). Además, de dichas respuestas, 46,7% ya cursaban especialidad o mención y 53,3 no (8 respuestas), pero tenían que elegirla. De este colectivo, además 62,5% sabía qué mención elegiría y 37,5% tenían dudas o sabían aún qué elegir.

Dentro de las menciones que los estudiantes señalan de forma más recurrente por su interés personal, destacan la de Seguridad Social y

Trabajo. Como segunda opción, destacan las menciones de Administración General y Administración tributaria y Hacienda pública. Esto contrasta con la ausencia de interés en la mención de Administración Territorial. Estos intereses por estas menciones podrían estar justificados por el interés personal ("les gusta") y por las expectativas de futuro de los estudiantes de querer enfrentarse a una oposición.

De los resultados también podemos obtener que los alumnos que están cursando la especialidad están contentos con la elección tomada y cumplen las expectativas con las que acudían. Solo en un caso le hubiera gustado realizar dos menciones.

Este cuestionario final se remitió a todo el alumnado, hubiera o no acudido a la Jornada. El motivo principal era conocer las razones de los estudiantes de por qué no acudieron. En la mayoría de las ausencias se argumentaron motivos laborales (alumnado que estudia y trabaja). En el caso de los alumnos que asistieron, la mayoría del alumnado acudió a más de 2 mesas. En concreto, la mención de Administración General del Estado/Hacienda y Tesorería; Sector privado; Trabajo y Seguridad Social/Administración territorial fueron las que tuvieron mayor éxito de asistencia.

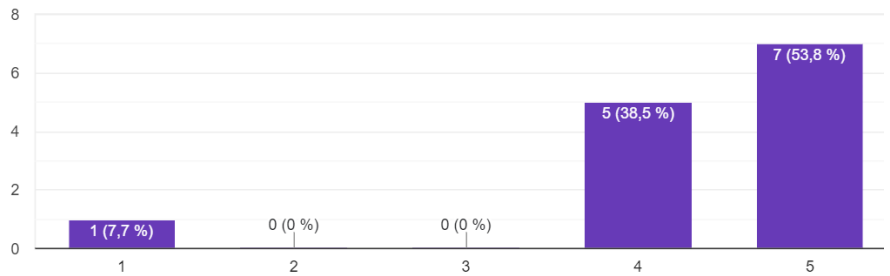
Además de la valoración sobre la utilidad para el futuro profesional de los estudiantes, los mismos realizaron una valoración general sobre las jornadas. En líneas generales los datos son excelentes ya que los alumnos valoraron esta actividad como "muy interesante". Un alumno señala que le hubiera gustado conocer personas con sus estudios o similares, pese a que todos los profesionales eran titulados en Administración Pública, salvo 3 que también eran titulados en Derecho.

De la misma forma, se les preguntó por los contenidos abordados durante las Jornadas. Estos contenidos estaban clasificados en los siguientes ítems: 1) actividad y tareas; 2) información sobre oposiciones; 3) información sobre entidades privadas; 4) movilidad y ascensos; 5) salarios; 6) motivación y retos personales/laborales de los ponentes; 7) la existencia de becas; 8) preparados y academias de oposición; 9) información sobre el contenido del temario; 10) información sobre orientación e inserción laboral. De las respuestas planteadas, la última ha sido la que más interés ha recogido por parte de los estudiantes. Siguiendo a esta, en segunda opción, destaca el interés por las entidades privadas.

Después la información sobre oposiciones y finalmente sobre las tareas que realizan. Solo en un caso se dio la respuesta de nada interesante que fue asignada a la información sobre entidades privadas.

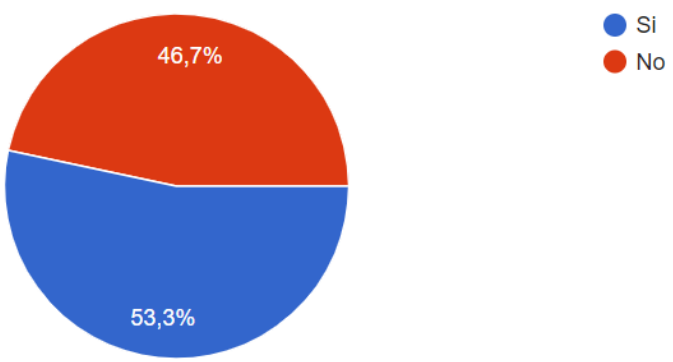
En relación con el grado de satisfacción de la Jornadas, como muestra el Gráfico 3, el resultado ha sido muy positivo (12 respuestas de 15).

GRÁFICO 3. *Gráfico sobre el grado de satisfacción con las Jornadas*



Fuente: Valoración general sobre las Jornadas
Fuente: elaboración propia

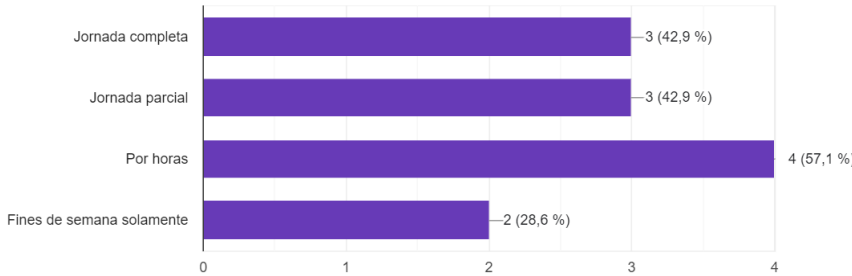
GRÁFICO 4. *Alumnos que estudian y trabajan durante la carrera*



Fuente: elaboración propia

Este apartado se confirma con las respuestas dadas en las preguntas abiertas ya que reiteran la necesidad de realizar este tipo de jornadas de forma anual, impulsar los procesos de información sobre oposiciones y la orientación laboral en el sector privado y social.

GRÁFICO 5. *Jornada laboral de los alumnos que trabajaron durante la carrera.*



Fuente: elaboración propia

Como se ha señalado anteriormente, el cuestionario de evaluación incluyó preguntas orientas a conocer el perfil sociolaboral del alumnado. De los 15 cuestionarios recibidos el 53,3% del alumnado trabaja a la vez que estudia (Gráfico 4) con jornadas laborales parciales, fines de semanas o por horas en su mayor número (Gráfico 5).

5. DISCUSIÓN

La utilización de las Jornadas profesionales como herramienta metodológica en los estudios universitarios ha resultado una experiencia interesante desde el punto de vista docente.

Estas Jornadas vienen motivadas por una realidad de mejora continua y actualización que afecta tanto a los estudios universitarios como a la situación de las administraciones públicas. Con la realización de estas Jornadas se ha creado un espacio de interacción entre alumnado, profesorado y profesionales relacionados con la administración pública. Este espacio nos ha permitido desde un punto de vista académico:

- Generar contextos de intercambio y crear un canal permanente entre universidad y sector público, privado y social.
- Apoyar y orientar los intereses del alumnado y sus salidas profesionales a través de las menciones o especialidades.
- Ampliar la orientación a los cursos de primero y segundo, incorporando dinámicas de acompañamiento.

- Ampliar este tipo de acciones a través de conversatorios, mesas redondas, con entidades privadas y tercer sector que trabajan para y con las AAPP y pueden ser una salida profesional junto a las oposiciones.

La realización de esta Jornada además ha puesto varias cuestiones de manifiesto. En primer lugar, la importancia de información y orientación laboral destinada a los alumnos universitarios. La adquisición de habilidades y competencias transversales y blandas son necesarias para afrontar la búsqueda de empleo como procesos selectivos. No sólo es necesario dar respuesta a la especialidad de su perfil profesional sino a aquellas competencias vinculadas al mercado laboral, sea público o privado. De ahí algunas de las sugerencias y propuestas realizadas por el alumnado recogidas en las preguntas abiertas del cuestionario.

En segundo lugar, el perfil concreto del alumnado de GAP y GAP Economía. Estudiantes que alternan su formación con trabajos precarios, en la mayoría de los casos, pero necesarios para poder seguir estudiando. Es necesario profundizar en este aspecto ya que es un alumnado con mayor nivel de madurez laboral y profesional, pero al que necesario reforzar o impulsar en aspectos académicos.

En tercer lugar, la necesidad de mejorar el *matching* entre contenidos académicos y competencias especializadas y transversales que son propias de gestores y consultores de administraciones públicas. El intercambio de aprendizajes y conocimientos entre academia y mercado laboral permitirá poner en valor el enfoque transversal e integral que aportan los egresados de estos estudios universitarios.

6. CONCLUSIONES

De la realización de estas Jornadas sobre salidas profesionales se extraen las siguientes conclusiones principales. En primer lugar, se trata de una metodología que ha resultado de gran relevancia para los estudiantes, tal y como lo han manifestado. Esto se debe a que aborda temas tan interesantes y delicados como es la carrera profesional y sus salidas.

Desde el punto de vista del diseño e implementación de esta metodología, resulta fácilmente replicable, no solo en los cursos sucesivos, sino

también para otras áreas de conocimiento con el fin de orientar y motivar la vocación de los estudiantes.

Como trabajo futuro para la mejora de esta actividad, puede ser interesante que los estudiantes asistan a otras sedes o entidades para conozcan de primera mano y en detalle las tareas para las que se están formando en la universidad desde etapas tempranas de su formación.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

La coordinación del título de Gestión y Administración Pública y el Doble Grado en Gestión y Administración Pública y Economía quiere mostrar su agradecimiento por su compromiso y participación a los profesionales de las administraciones públicas que participaron durante las Jornadas y al profesorado de la titulación.

Igualmente agradecer el apoyo y difusión del Instituto Complutense de Ciencia de la Administración de la UCM al que están adscritos los profesores que firman este artículo.

8. REFERENCIAS

Álvarez-Flores, E. P., Núñez-Gómez, P., & Olivares-Santamarina, J. P. (2018). Perfiles profesionales y salidas laborales para graduados en Publicidad y Relaciones públicas: de la especialización a la hibridación. *Profesional de la Información*, *27*(1), 136-148.

Cano González, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 12(1), 181-204.

Colella, L. (2015). Encuentros y desencuentros filosóficos y políticos entre Badiou y Ranciére. Contrastes. *Revista Internacional de Filosofía*, 20 (2), 217-230. Universidad de Málaga.

Llamazares Sánchez, L. (2006). Intereses académico-profesionales y sociales de los jóvenes de entre 16 y 20 años de la ciudad de león. Humanismo y trabajo social.

Moreno, J. L. M., & Sallán, J. G. (2014). Orientación y tutoría durante los estudios universitarios: el plan de acción tutorial. Revista Fuentes, (14), 172-192.

IMAGEN, CRÍTICA Y ARTE. LA MEMORIA GRÁFICA Y AUDITIVA COMO ESPACIO DE LIBERTAD, IGUALDAD Y CONSTRUCCIÓN DE VALORES EN LA UNIVERSIDAD

MIGUEL ÁNGEL ESPINOSA VILLEGAS
Departamento de Historia del Arte
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN: DEFINICIÓN DE LA EXPERIENCIA

La imagen es el fiel reflejo de las estructuras, valores e ideas sociales de cada momento. El acervo visual y auditivo pasa con bastante celeridad a integrar la tradición de los pueblos y culturas que lo crean. Cuando estos se transforman, generalmente porque cambia la dirección del eje que los sostiene, la imagen continúa siendo un referente histórico, que puede ser positivo o negativo según la consideración del momento siguiente. Dotado siempre de total inteligibilidad, se entenderá como necesario para cimentar procesos de superación y avance. El análisis crítico de esa imagen constituye un instrumento sólido en ese proceso de cimentación, pues desde las líneas escritas y habladas de sus críticos se confecciona el modo definitivo en que la memoria visual se incardina en la evolución del grupo social.

Desde la década de los sesenta, la obra de arte ya no podía estudiarse solo desde el punto de vista técnico y del autor, sino que comienza a considerarse una estructura perfecta donde técnica y artista se engarzan al mundo del observador, a su manera de percibir y al régimen visual de la cultura que lo sustentaba. Surge así la necesidad de definir un nuevo sistema de referencias visuales, culturales y estéticas que hasta entonces se habían considerado como compartimentos estancos bien diferenciados (Barreiro-López, 2015, p.19). Desde mediados del siglo XX, el arte no puede concebirse sin la mirada del espectador y la introducción del espectador en el proceso artístico significará también la

ampliación de los márgenes de estudio en el arte (Barreiro-López, 2015, p. 22), permitiendo la entrada de la valoración crítica y abriendo la puerta a nuevos sistemas de valoración e interpretación.

El giro en el modo de hacer historia del arte que significa la segunda mitad del siglo XX valorará no solo técnica y creador, sino todos los hitos de un acto comunicativo en el que mensaje y receptor son igualmente importantes. Hay nuevas formas de mirar el objeto artístico y una de ellas es su consideración de instrumento educativo y formativo de ideologías, principios y valores, hasta el punto de entender la necesidad del arte público por esta tarea educativa (Maderuelo, 2001, pp.15-52).

La revisión de este conjunto de imágenes y sonidos asociados nos permite ofrecer una serie de pautas acerca de la construcción de un sistema de libertades basado en aspectos de inclusión, igualdad, vida saludable, sostenibilidad, emprendimiento…, valores todos ellos deseables para la nueva estructura y proyecto de futuro que constituye nuestra sociedad contemporánea. Partimos de la definición de la estructura visual española y su evolución desde la Segunda República hasta nuestros días y a través de distintas secciones: cartelería, publicidad, revistas, ilustración de textos literarios y otros medios de comunicación, como radio, televisión o cinematografía.

Intentamos siempre identificar, definir y atender a los diferentes espacios ideológicos y pedagógicos creados para la transmisión de determinados valores y utilizados tradicionalmente por las estructuras del poder responsables. No podíamos perder de vista que la acción formativa se desarrolla dentro de un marco social determinado, en el que hoy intervienen con igual fuerza no solo el educador sino también los diferentes medios de masas (Cruz, 2014, p. 148). Por este motivo, la experiencia desarrollada pretendía proporcionar una respuesta precisa a las necesidades didácticas de primer orden que encontramos:

- Analizar cómo se construye un corpus ideológico representativo de una época y un estilo.
- Estudiar la relación entre idea y forma a través del proceso artístico.

- Comprender el modo en que dicho proceso, básicamente comunicativo, es recibido por el público.
- Estudiar la forma en que este es capaz de extraer un conjunto de enseñanzas, directrices o normas de comportamiento social, ético o moral que remarquen los límites del grupo social que libremente los acepta como válidos.
- Dotar al estudiante de unos recursos metodológicos de análisis objetivo de la obra que contemplen su doble naturaleza de significante formal dotado de significado social.

La principal característica metodológica de este proyecto, Imagen, crítica y arte. La memoria gráfica y auditiva como espacio de libertad, igualdad y construcción de valores en la Universidad, ha sido la autonomía de sus grupos de trabajo y el seguimiento y control escrupuloso de cada uno de ellos en las líneas propuestas:

- Análisis de la imagen estática. Publicidad. En las últimas décadas, los espacios publicitarios se han transformado en receptáculos artísticos (García, 2018, p. 245), lo que ha supuesto una contaminación mutua de usos, técnicas, objetivos y procesos, dada la proximidad de los lenguajes gráficos utilizados. Fruto de esta interacción es la adopción de formas y actitudes de naturaleza crítica que da a la imagen una mayor posibilidad comunicativa y una mayor efectividad al apoyarse en las técnicas publicitarias y de propaganda. Este último aspecto concede a la imagen publicitaria una nueva dimensión de configuradora ideológica y política apoyada en su difusión en los medios de masas (García, 2018, p. 249).
- Imagen en movimiento.
- El contexto histórico y político. Dictadura y transición. La época inmediata al fin de la Dictadura y el proceso de transición a la democracia se convirtió en un caldo de cultivo para la imagen reivindicativa, crítica y comprometida, sin faltar al principio de artisticidad. La ilustración artística invadió de

modo generalizado el medio escrito, originando una nueva forma, el arte gráfica (Gil, 2022, p. 42).

- Sensibilización NEAE. Técnicas para una nueva pedagogía e investigación inclusiva.
- Colectivos, minorías y diferentes sensibilidades de género.
- Discriminación y minorías étnicas, religiosas o culturales. Antisemitismo.
- La memoria auditiva como receptáculo de valores.

Los recursos empleados en el desarrollo del programa permitieron poner en práctica nuevas maneras de enfrentarse al bloqueo del alumnado en su intervención en clase. Uno de los resultados más óptimos, consiste en el análisis y reflexión de las prácticas docentes habituales, con la intención de identificar prácticas viciadas y proponer soluciones ante la falta de participación, las dificultades expresivas, los modos de argumentación y juicio…

2. OBJETIVOS PRINCIPALES INICIALES

El objetivo principal de este proyecto ha sido siempre conseguir la mejora del proceso enseñanza y de aprendizaje en las diferentes clases teóricas y prácticas de las asignaturas participantes en el mismo. Sin embargo, no menos importante ha sido nuestro interés por el desarrollo de competencias de carácter transversal: el trabajo en grupo, la mejora en las capacidades comunicativas o la incorporación de nuevas metodologías didácticas basadas en la expresión y la educación en valores.

La experiencia pretendía varias cosas que, en su momento, entendimos podían proporcionar una respuesta precisa a ciertas necesidades didácticas de primer orden:

- Analizar cómo se construye un corpus ideológico representativo de una época y un estilo
- Estudiar la relación entre idea y forma a través del proceso artístico.

- Comprender el modo en que dicho proceso, de naturaleza básicamente comunicativa, es recibido por el público.
- Estudiar la forma en que este es capaz de extraer un conjunto de enseñanzas, directrices o normas de comportamiento social, ético, moral que remarquen los límites del grupo social que libremente los acepta como válidos.
- Dotar al estudiante de unos recursos metodológicos de análisis objetivo de la obra que contemplen su doble naturaleza de significante formal dotado de significado social.
- Confiamos en que al final del proceso de innovación el estudiante sea capaz de comprender el modo en que la imagen entra al servicio de los diversos intereses sociales condicionando la formación y comportamiento ético del público.

El proyecto surge a raíz de diferentes cursos de formación realizados por los integrantes del equipo y la toma de conciencia de que como docentes no somos solo transmisores de información y que no podemos perder uno de los fundamentos de nuestra profesión que es también la de formadores y educadores. La Universidad, a nuestros ojos, es también un espacio idóneo para la transmisión de valores y hemos querido por eso, mantener una alianza con la pedagogía de la expresión y la axiología. Queremos que sea cada vez más un espacio abierto, de libertad y de integración. A partir de esta premisa, identificamos las líneas en las que pensamos que se necesitaba una intervención o al menos, la fijación de posibles métodos y líneas de investigación: marcamos horizontes y objetivos y acometimos la tarea.

El proyecto debía satisfacer necesidades e intereses de todos los participantes, alumnado y profesorado. De ahí la libertad que se concedió a los diferentes grupos de trabajo para la resolución de sus proyectos y su traslado a un material publicable y fácil de difundir. Aunque el alumnado estaba vinculado mayoritariamente a las materias de arte y afines como las procedentes de Musicología, valoramos enormemente en la experiencia la presencia de un alumnado procedente del campo de los Estudios Semíticos (y a su través de los estudios de Lenguas Modernas

y sus literaturas). Esta variedad de procedencia en el alumnado participante nos obligó a contemplar las Guías Docentes de las asignaturas implicadas para tomar en consideración las necesidades de cada grupo, sin causar perjuicios o entorpecer el desarrollo lógico y normal de cada una de ellas.

Con tal finalidad, se solicitó al profesorado participante que marcase para cada grupo de trabajo a su cargo, intereses y objetivos. En buena medida, salvo la especificidad de cada materia, todos ellos eran coincidentes:

- Fomentar la participación activa de los alumnos y su implicación en el aprendizaje de las labores de cooperación e intercambio.
- Incentivar el compromiso con la materia y la comprensión de los ejercicios realizados en cada sesión.
- Promover actividades prácticas con la participación de alumnos y profesores de diferentes grados y materias.
- Prestar mucha atención al desarrollo de habilidades expresivas, comunicativas y creativas en el alumnado. Es por este motivo por lo que se pidió a los alumnos que materializasen su aprendizaje y participación en un pequeño informe o propuesta de actividad en formato publicable. Esto les serviría como reflexión y proceso de maduración de la experiencia al deber enfrentarse sobre el papel a los resultados.
- Aplicar los conocimientos adquiridos como parte del crecimiento personal en ambientes académicos, pero también en un entorno vital inmediato, desarrollando la capacidad crítica y expresiva. Entendemos la crítica en el sentido de Walter Benjamin, como una actividad del pensamiento y como reflexión que aumenta la capacidad de crear ideas y descubrir nuevos aspectos de cada cosa (Wahnon, 2010, p. 3).
- Integrar en un discurso lógico útil como modelo vital, tanto la opinión personal como la influencia cultural del entorno, estableciendo objetivos claros para la resolución de conflictos.

- Fomentar el uso y conocimiento de nuevas tecnologías y de todo tipo de recursos gráficos y textuales a disposición de todos los componentes de la experiencia.

3. METODOLOGÍA

De modo general, el proyecto contemplaba una reunión de los miembros docentes cada tres meses durante el período lectivo en que se aplicase. Estas reuniones alternaron con otras de carácter general a las que asistiría el estudiantado adscrito a la experiencia. Dichas reuniones sirvieron para fijar estrategias y actividades. Buena parte de estas sesiones fueron realizadas de manera virtual, por incompatibilidad de horarios, desplazamientos por razones de estancias de investigación… En todo momento se procuró que las sesiones no se convirtiesen en diálogos improductivos y se respetó escrupulosamente el horario establecido y el orden de trabajo.

La forma de aplicación del programa se realizó tomando en consideración los diferentes módulos o líneas de trabajo propuestas y que ya marcábamos más arriba en la introducción. Cada encargado de línea aportó su experiencia a la construcción de un método de análisis, aunque también fue utilizado como recurso básico la propia sensibilidad y formación del alumno. El método elaborado se ha ido perfeccionando con la experiencia y su objetivo principal ha sido en todo momento la comprensión del modo en que los contenidos de naturaleza social se convierten en imagen merced al proceso artístico. Como señala Franco Vázquez (2020, p. 276), la educación artística es un instrumento útil de gran potencial para explorar temas de igualdad, de identidad, de perspectiva de género, etc. Este método ha procurado hacer hincapié en la manera en que se estructura el contenido de naturaleza política como forma de configuración de modelos sociales determinados, para ello se analizará especialmente el tratamiento del tema de la igualdad de género y la inclusión. Se compararán diferentes momentos del proceso histórico a través de las imágenes y documentos correspondientes a cada época.

Las sesiones prácticas organizadas por cada responsable, al menos dos sesiones por línea, contuvieron siempre un espacio para el diálogo y la puesta en común, para facilitar la obtención de resultados. Algunas sesiones han podido responder conjuntamente a dos o más líneas, adoptando incluso el formato de miniseminarios.

3.1. FASE PREVIA INICIAL: CONOCIÉNDONOS

En este primer momento, los objetivos que nos marcamos, fueron estos:

- Dar a conocer al grupo la estrategia que seguiremos marcando plazos y objetivos.
- Crear una conexión firme entre el grupo y el objetivo general.
- Conocer fehacientemente las líneas posibles de aplicación por parte de los integrantes del equipo, estableciendo un compromiso de cada responsable con la tarea adjudicada. Es el momento de señalar previsibles debilidades y fuertes en el desempeño del programa.
- Confeccionar una presentación del Grupo para dar a conocer sus intereses y objetivos a la comunidad de investigación y de enseñanza en el entorno más próximo. Apertura de diferentes frentes en las redes sociales.
- Establecer alianzas con otros grupos similares de distintas universidades. Iniciaremos la construcción de una red interuniversitaria e internacional de contactos e intercambio de información.
- Analizar las medidas de control y evaluación durante una sesión de debate en que se preste atención a las necesidades específicas de cada disciplina y materia de las integrantes en el proyecto.

3.2. SEGUNDA FASE: APLICACIÓN EFECTIVA

Las tareas especificadas para esta fase fueron las siguientes:

- Búsqueda de material gráfico, auditivo y textual sobre el que trabajar en las diferentes sesiones con el alumnado por parte del profesorado integrante. Este material responde a cinco

tipos diferentes: artes plásticas, publicidad (estática y dinámica), cinematografía, música, prensa. De igual manera se procederá a la confección de un archivo bibliográfico de apoyo.

- Elaboración de un método crítico de análisis de imágenes y textos como depositarias de valores de tipo social que integran la memoria del pasado. Dicho método consensuado contempla las diferentes naturalezas del material de trabajo.

- Argumentación efectiva de la necesidad de dicho análisis y aplicación en las sesiones prácticas de trabajo en las clases. Cada encargado de línea decidió el número de sesiones que se dedicó en las materias elegidas, contemplando que fueron sesiones abiertas a las que puede asistir el alumnado integrante de la experiencia, aun no estando matriculados en dicha materia.

Para fomentar el debate y la implicación del grupo de la experiencia:

- Se realizaron pequeñas memorias o anotaciones de cada sesión práctica donde se recogieron los temas de discusión, los avances en la exposición de ideas y las decisiones del grupo acerca de los conceptos que se deberán trabajar en las siguientes.

- Algunas de estas sesiones originaron actividades para diferentes sesiones docentes que incluimos en el apéndice final.

- Cada línea de trabajo decidió la manera en que materializaría los resultados de su actuación.

- Estos aportes han sido sometidos al debate científico en los foros y revistas oportunos, aprovechando algunos de los resultados parciales del proyecto.

3.3. TERCERA FASE: CONTROL Y AUTOEVALUACIÓN MEDIA

En este tercer tramo de la experiencia, establecimos como necesarios trabajar con estos objetivos:

- Gracias a la red internacional de contactos e intercambio de conocimiento se concretaron actuaciones que puedan servir

para dar continuidad al proyecto, aunque no siempre hemos podido mantenernos dentro de la Red Arquus y el espacio Coimbra, como habíamos previsto en un principio. Esta red de contactos comenzó a tejerse algo más tarde de lo esperado y no todo lo estrechamente que hubiéramos deseado.

- Naturalmente, esta experiencia universitaria es aplicable también a otros ámbitos educativos como las enseñanzas medias y ofrecimos esta posibilidad a diferentes institutos de nuestro entorno académico.

3.4. CUARTA FASE: RESULTADOS

Entre los resultados tangibles de la actividad desarrollada propusimos algunos productos básicos. El tiempo y la realidad obligaron a una cierta transformación de los productos diseñados:

- Elaboración de un informe final en formato EPub sobre los aportes teóricos y prácticos de los miembros integrantes de la experiencia. Los diferentes capítulos utilizarán como estructura las distintas líneas teóricas propuestas durante el proyecto. Este producto ha sido reconvertido en una publicación de próxima aparición, en la que se aúna el esfuerzo de todos los integrantes, profesorado y alumnado, y se confluyen además las intenciones de servir por igual a la teoría y a la práctica.

- Proponíamos la celebración de unas Jornadas de Investigación en relación al tema elegido como objeto de estudio: Primeras Jornadas sobre el uso de la memoria gráfica y auditiva como espacio de libertad, igualdad y construcción de valores en la Universidad. En ellas debían participar como ponentes los miembros docentes del equipo y aquellos miembros del alumnado que considerasen exponer su experiencia personal o en grupo. En este caso, aunque el proyecto proponía unas jornadas específicas propias, se acordó por estrategia de ahorro de tiempo y medios, participar en el marco de los dos congresos internacionales organizados por el Proyecto de Investigación i+D Pamefra: Patrimonio y memoria del franquismo.

Conservación, resignificación en la España democrática (Código PID2019 – 111709GB-I00), desarrollado en la Universidad de Granada y patrocinado por el Ministerio de Ciencia, innovación y universidades del Gobierno de España.

3.5. QUINTA FASE: DIFUSIÓN Y TRANSFERENCIA

En buena medida, pese a la finalización del proyecto desarrollado, seguimos inmersos en las tareas propias de difusión y transferencia, así como en el empeño de continuar este proyecto mediante el análisis de aquellos puntos interesantes que han ido surgiendo en su desarrollo y que creemos fundamentales en una segunda fase de exploración. En este sentido, hemos de destacar las siguientes actividades, tareas y objetivos:

- Publicación y difusión de los productos obtenidos. Hemos utilizado los circuitos de información científica habituales: prensa especializada y otros medios de masas, pero muy especialmente, la presentación de ponencias y comunicaciones en los diferentes espacios dedicados a la Pedagogía que hemos encontrado a nuestra disposición, no solo en España, sino también fuera.

- Elaboración y difusión de la memoria final a través de la plataforma DIGIBUG y el intercambio de información con los grupos con los que establecimos contacto y colaboración como por ejemplo el Departamento de Lenguas Occidentales, Área de Filología Hispánica de la Universidad de Ankara (Ankara Üniversitesi), Turquía.

- Se ha utilizado también como altavoz para nuestra actividad la presencia de buena parte de sus miembros en diferentes congresos internacionales. Durante la celebración del ya citado anteriormente y organizado en Granada por el proyecto Pamefra: Patrimonio y memoria del franquismo. Conservación, resignificación en la España democrática (Código PID2019 – 111709gb-I00) surgió la idea de publicar nuestra producción conjuntamente con la participación de profesorado externo a la Universidad de Granada e investigadores en temas afines, configurando un libro que tendrá seguramente una repercusión

científica mayor, pero que está en preparación por lo que no puede ser presentado como producto de este PID, aunque realmente lo sea. Este libro tiene prevista su aparición hacia septiembre de 2024, pero se da cumplida cuenta de los integrantes de nuestro proyecto y de sus contribuciones en el apartado D de esta memoria relativo a los resultados obtenidos.

El alumnado participante ha gozado en todo momento de un alto grado de optatividad en sus actividades, investigaciones y elaboración de resultados, pues para nosotros resultaba primordial que su trabajo se desarrollase en un clima relajado, sin presión y plenamente voluntario. Pensamos, además, para facilitar sus tareas, que sus aportes estuviesen también relacionados con las materias implicadas en el proyecto, de manera que pudiesen colaborar igualmente realizando trabajos y ejercicios de clase relacionados con el eje temático del Plan. Comprendimos pronto que su participación en las actividades de clase organizadas por el equipo docente, tampoco podía ser exigida de forma obligatoria, pero siempre se contempló que se atuviesen, respetasen y cumpliesen los criterios y exigencias de la Guía Docente de cada asignatura. La valoración de su participación como alumnado se ha realizado siempre contemplando su grado de implicación con la materia y, a través de ella, con el Proyecto desarrollado.

4. RESULTADOS

Los logros alcanzados fueron debatidos por los componentes en las sesiones finales de trabajo y se asientan sobre estos puntos básicos:

- Se ha conseguido realizar una concienzuda reflexión sobre los contenidos de cada materia integrante, así como del material audiovisual disponible como apoyo a la docencia en la plataforma PRADO.

- Se han integrado y diseñado algunas actividades polivalentes para las diferentes disciplinas implicadas, donde están presentes los rasgos distintivos de cada una de ellas y se añaden nuevas directrices como la crítica, el diálogo, el respeto, la

tolerancia, la inclusión de valores sociopolíticos y humanos, pero muy especialmente se han marcado dos vías de actuación: la expresión de la sensibilidad personal y la axiología basada en la empatía y el reconocimiento del otro.

- Se ha evidenciado la necesidad y el acierto de la multidisciplinariedad en este tipo de actividades que demuestran que la separación de métodos y contenidos en las Humanidades es una mera línea que puede y debe ser traspasada.

- Queda demostrada para el grupo la necesidad de introducir paulatinamente, pero de forma continuada, en la formación y educación desde el aula, un conjunto de prácticas habituales que potencien la capacidad de expresión y la formación en los valores más básicos. Esta incorporación se ha hecho siempre de una manera natural, sin advertencia previa que pudiese generar el rechazo.

Tras la finalización de la experiencia, resultó obvio que los resultados obtenidos tenían una aplicación práctica a la docencia habitual, máxime cuando se produjo un material gráfico y metodológico que podía servir a las diferentes materias implicadas. En virtud de este esfuerzo realizado por los miembros del equipo docente, en el diseño y aplicación de actividades prácticas, hemos creado una red de contenidos prácticos aplicables e intercambiables que nos permite:

- Difundir plantillas y actividades, como la que comentaremos a continuación, desde la plataforma PRADO. Podemos así compartir nuestros propios recursos alojados en la plataforma educativa o compartibles en nuestras páginas web didácticas.

- Debemos señalar que estos recursos pedagógicos pueden ser utilizados en diferentes situaciones y modelos pedagógicos, pues, aunque fueron diseñados para la presencialidad en el aula, también pueden ser incorporados a una educación a distancia.

- Podemos compartir estos contenidos mediante múltiples medios, utilizando enlaces a dichas páginas o mediante archivos

adjuntos en formato PDF, que pueden ser difundidos a través del correo electrónico o el uso de redes sociales.

- Lo más interesante es su naturaleza de aplicación práctica inmediata y el hecho de que al gozar de una base lúdico-creativa mejoran la capacidad de atención y considera la diversidad del estudiantado, que en ocasiones presenta dificultades en el desarrollo de una forma tradicional de las asignaturas que se comprometieron en la experiencia.
- La aplicación de estos recursos contribuye a la mejora de las capacidades de expresión en público, de crítica constructiva y de reconocimiento de la alteridad.

5. EJEMPLO DE ACTIVIDAD EN CLASE. APRENDIENDO A CRITICAR VALORES

Como apuntaba Morales Jiménez (1997, p. 188), parafraseando a J. Leenhardt, la emoción representa uno de los indicadores sociales más pertinentes, y la emoción del artista, su sensibilidad, se ha convertido no en el reflejo de la sociedad, sino en el modo de evaluar lo que se ha construido o transformado desde el sistema establecido. La obra de arte encierra el modo en que una sociedad varía, pero encierra también causas y objetivos. Estos movimientos sociales evolutivos, se articulan sobre un conjunto de valores cambiantes (Morawski, 1997), que con frecuencia se ordenan a partir de la predominancia de uno de ellos, considerado principal. Este elemento sirve para definir las funciones del arte, pero en dicha definición hace implícitas las bases de un orden social y su forma de pensamiento.

La obra de arte se convierte así en un artefacto, pues ha sido originado mediante un proceso manual o techné determinada, que se corresponde con alguna idea ordenadora (Morawski, 1997, p. 135) impresa por el artista y configurada a partir de su experiencia y apreciación del entorno del cual se alimenta. Es por este motivo, que resulta necesario proporcionar al futuro historiador del arte la experiencia necesaria para desentrañar no solo las estructuras formales, sino su correspondencia con

la ideología y realidad moral de cada momento. Es esta una de las bases del proyecto desarrollado. Las actividades fueron muy variadas, pues debían atender a los diferentes intereses y los distintos momentos de desarrollo del plan, pero ofreceremos algún ejemplo de las correspondientes al modo en que se ponía el acento conscientemente en el modo de redacción de la argumentación crítica propia

El abanico de actividades desarrolladas en los diferentes módulos de este proyecto es bastante amplio. Se ofrece a continuación solo una de ellas. En esta actividad, titulada El texto crítico como texto argumentativo: Ideología y exposición de valores, se ponía el acento en el aprendizaje de modos y recursos lingüísticos simples para expresar críticamente la opinión personal, de un modo efectivo y directo que respetase también la naturaleza artístico-literaria inherente a la actividad crítica. La actividad estaba prevista para una sesión de dos horas y contaba con varios apartados diferentes:

a. La importancia de la palabra. Tratábamos aquí de hacer comprender que la manera de expresión escrita es fundamental tanto en la crítica como en la transmisión de contenidos y valores. Es verdad que dimos mucha importancia a la definición y alcance de cada tipo de palabras, nos detuvimos en el modo en que un sustantivo concreta o un adjetivo califica o un verbo imprime actividad, pero también en la necesidad de comprender que las estructuras gramaticales deben ser lo más fáciles y directas posibles. El tipo de frase compuesto por sujeto, verbo y predicado, nos pareció preferible a cualquier otra por su inmediatez, claridad estructural y efectividad en la transmisión de una idea. En esta parte del ejercicio:

b. Pedimos que se titule una imagen ofrecida con una sola palabra, pero exigimos que estas palabras sean un sustantivo, un verbo, un adjetivo o cualquiera de naturaleza distinta. Solo una palabra.

c. Sobre una imagen distinta, pedimos esta vez que el espectador utilice una sola palabra, de libre elección, sin precisiones sobre el tipo elegido, para titularla.

d. Una nueva imagen exige un título que se sujete a la estructura Sujeto+Verbo+Predicado.

e. Finalmente, pedimos una nueva definición de imagen, pero vetamos el uso de determinados vocablos. Por ejemplo, ofrecemos la imagen de un gato, pero las palabras vetadas son, precisamente, gato, felino o animal.

– Sugiriendo. Esta fase de la actividad buscaba un punto de introspección y análisis sobre la propia manera de percibir y entender la realidad, potenciando el conocimiento y comprensión de los propios sentimientos y estructuras estereotipadas o preconcebidos con las que nos enfrentamos a la realidad. En esta sección ofrecíamos algunas imágenes curiosas para que fuesen interpretadas, justificadas o descritas con una serie de condiciones, como las siguientes:

f. Expón qué has pensado al ver esta imagen. Utiliza solo dos frases simples o una compuesta (subordinada).

g. Justifica la escena brevemente. (En la escena ofrecida aparece un sacerdote oficiando una boda, en la que él aparece besando al novio).

h. Inventa un diálogo de cuatro intervenciones en total entre los personajes. (Los tres personajes son una pareja discutiendo acaloradamente de fondo y una niña de pocos años que tapa sus oídos con las manos en primer plano).

i. Comenta esta imagen. (Un camello aparece postrado entre una hilera de coches aparcados como si fuera uno más).

j. Piensa que se trata de un fotograma cinematográfico. Cuenta brevemente el final de la película. (La imagen ofrecida es la de una pareja que se abraza).

– Diciendo lo que no he dicho. Llegados a este punto de la actividad, una vez estudiadas las reglas gramaticales de transmisión del mensaje, resultaba crucial atender también a la naturaleza artística y literaria inherente al acto crítico. Debíamos potenciar

técnicas y aspectos que garantizasen la agilidad del ejercicio, que ofreciesen un ejemplo de su vitalidad y posibilidad de enriquecimiento compartido. Al participante se le pide que adopte criterios y papeles que muy probablemente, poco o nada tienen que ver con su forma de vivir y pensar. Se pretendía así concienciar al participante de la importancia de intentar la empatía, la comprensión y legitimidad del planteamiento ajeno.

k. Analiza tu reacción ante esta imagen y descríbela en dos frases como máximo. (La imagen ofrecida es la de una cucaracha en un primer plano con las patas hacia arriba).

l. Muy brevemente, di a este animal de una forma respetuosa que no te parece digno ganador de un concurso de belleza en la jungla. (La imagen ofrecida es el rostro de un mono narigudo a modo de retrato).

m. Explica a … que no puede venir a tu fiesta porque solo has invitado a personas guapas. (La imagen ofrecida es el primer plano de alguien realmente famoso por su belleza física).

n. Di a … que no te gusta su apariencia, pero educadamente y, sobre todo, con un par de argumentos sólidos. (La imagen ofrecida es la de una persona obesa).

o. Expresa justo lo contrario de lo que te sugiere esta pintura. (Ofrecemos como muestra una pintura de Kenal Louis o de cualquier instalación de arte contemporáneo).

p. Formula una crítica despiadada sobre este cartel. (La imagen ofrecida es la del cartel publicitario para la película *Como agua para chocolate* en inglés).

q. Enjuicia negativamente uno de estos carteles publicitarios. Utiliza argumentos propios de la Historia del Arte. (Ofrecemos varias posibilidades de carteles publicitarios de perfumes para hombre y mujer o artículos de lujo).

r. Alaba este cuadro de Pollock argumentando desde la Historia del Arte.

s. Extrapolando. Es la fase culminante de la actividad propuesta. En ella jugamos con la imagen, no necesariamente artística, pues lo que se pretende destacar es la ambivalencia de la plástica no sólo como documento estético puro, sino como objeto documental que testimonia los principios y valores que construyen la estructuras del momento. ¿Es la imagen más instrumento para la experiencia estética que documento o viceversa?

t. Como parte de la actividad ofrecemos una imagen fotográfica que testimonia la realidad en los campos de concentración nazis, sin incidir excesivamente en la violencia. Pedimos al alumnado que reflexione sobre el valor estético o documental de la misma y que exprese hasta qué punto ofrece ideas, valores y principios que deban tenerse en cuenta.

6. CONCLUSIONES

El arte se mantiene separado de otras parcelas de lo cotidiano, se comprende como un producto ligado permanentemente a un sistema artístico determinado y dominante, lo que equivale a respetar unos modos de hacer, académicos o disidentes, pero con una significación política evidente. El artista continúa su labor integrándose en el mercado y proponiendo su obra al debate crítico (Portolés, 2012). A menudo este debate se establece en la evaluación técnica y formal, se limita a las cuestiones puramente estilísticas, pero en otras ocasiones lo estilístico es rebasado por la voluntad y curiosidad del público, cada vez más público crítico, que pretende analizar las causas y las proyecciones ideológicas presentes en la obra. De este modo, cuando se entiende que obra, artista, individuo y grupo social son solo partes de un todo intercomunicado, se llega a la comprensión del arte como radiografía del momento y fiel reflejo de los fundamentos, principios y valores de un sistema dado, en un momento dado.

Para bien o para mal, no todos los artistas, historiadores y críticos están de acuerdo en la conexión armónica entre arte y sociedad. Son muchos los que evidencian que incluso tras la belleza existen unas relaciones de explotación, que hacen del arte un sistema no demasiado inocente y, en

ocasiones, superfluo (Rivero, 2011, p. 8), alejado de lo social, en realidad, y convertido en un mero producto de consumo, ajustándose así a la demanda de cada sector. Sin embargo, como pretendía demostrar Michel Foucault (1992, pp. 16-26), cada sociedad parece tener su propia política general de la verdad, que le permite decidir sobre qué discursos son verdaderos y cuáles falsos. Es fundamental que el futuro historiador del arte comprenda la variabilidad en el proceso de construcción y constitución de tal política general

7. REFERENCIAS

Barreiro López, Paula (2015). Del ojo al espectador. Visualidad, crítica y nueva historia del arte. Boletín de Arte, 15, 18–27.

Cruz Arrillaga, José (2014). El arte público como espacio educativo: Producción, mediación y recepción en el País Vasco y Navarra. AusArt Journal for Research in Art = Revista para la investigación en Arte, 2(1), 145–154.

Foucault, Michel (1992). Microfísica del poder. La Piqueta.

Franco Vázquez, C. (2020). Mujeres, sociedad y arte. Proyecto colaborativo. Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación, 38(3), 275–294.

García Alarcón, Ana (2018). Los soportes de publicidad exterior como elemento de exhibición artística en el arte español de vocación crítica. AusArt Journal for Research in Art = Revista para la investigación en Arte, 6(2), 245–257.

Gil Martínez, M. (2022). Imaxes distópicas da crítica política, ecolóxica e social: Iconografías na arte gráfica galega. Madrygal: Revista de Estudios Gallegos, (25), 41–56.

Maderuelo, Javier (ed) (2001). Arte público: naturaleza y ciudad. Fundación César Manrique.

Morales Jiménez, E. (1997). La emoción en el arte en la sociedad de la post-imagen. Arte, individuo y sociedad, 9, 185–190.

Morawski Stefan (1997). Fundamentos de Estética. Ediciones Península.

Portolés Argüelles, Lara F. (2012). La configuración de un arte público espectacular. AACA Digital: Revista de la Asociación Aragonesa de Críticos de Arte, 19.

https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4000810.pdf

Rivero Moreno, Luis D. (2011). Soy mercancía. arte, seres humanos y otros productos. ASRI: Arte y Sociedad. Revista de Investigación, 0, https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3792160.pdf

Wahnon, Sultana (2010). Presentación. Walter Benjamin. Afinidades: Revista de Literatura y Pensamiento, 3, 3-5.

TRANSFERENCIA EN INNOVACIÓN EN UN AULA DE CIENCIAS SOCIALES MEDIANTE EL USO DE LABORATORIOS DE INVESTIGACIÓN APLICADA

MATEO JAVIER HERNÁNDEZ TRISTÁN
Doctor por la Universidad de Granada

FRANCISCO ÁBALOS AGUILERA
Universidad Rey Juan Carlos

VIRGINIA SANTOFINIA CALERO
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Una de las principales preocupaciones de la comunidad docente es seguir profundizando en los procesos de transferencia de conocimiento real, efectiva e integral. Es decir, que los conocimientos generados en el marco de las instituciones educativas sean transmitidos a los distintos agentes implicados (educativos, sociales, económicos, etc.) como al conjunto de la sociedad.

La innovación docente es una garantía para seguir mejorando la calidad de la enseñanza y por lo tanto la transferencia del conocimiento. Una innovación que está en continua evolución para su adaptación a las nuevas realizades sociales y técnicas docentes.

Estos cambios deben sustentarse en pilares que garanticen, entre otras numerosas dimensiones, que los conocimientos teóricos también sean puestos en práctica por los alumnos en la fase formativa. Es una etapa fundamental para su desarrollo profesional como para la transferencia de conocimiento. Es por ello que en el diseño e implementación de todo proceso educativo es habitual en el itinerario formativo de las asignaturas la puesta en práctica de los conocimientos.

Para conseguir este objetivo desarrollan un papel fundamental los laboratorios de investigación aplicada. Espacios del conocimiento desde una perspectiva práctica en todas las etapas formativas. Asumen un mayor protagonismo en las fases educativas superiores por las características y exigencias de los conocimientos transmitidos.

Estos laboratorios han estado de forma tradicional más vinculados a las materiales y asignaturas de las denominadas ciencias naturales y exactas. Sin embargo, en las áreas de estudio de las ciencias sociales también se está implantando de forma paulatina este tipo de espacios de investigación aplicada. Laboratorios sociales que ofrecen las herramientas para la aplicación práctica de los conocimientos teóricos, representando un elemento imprescindible de innovación docente incorporado al itinerario formativo de las asignaturas.

En el presente trabajo abordamos precisamente el Laboratorio de Investigación Sociopolitica Aplicada que se desarrolla en las asignaturas de los Grados en Sociología y Ciencia Política y de la Administración de la Universidad de Granada. Este Laboratorio, denominado PoliSocioLAB, supone un modelo de todo lo apuntado anteriormente. Es decir, un laboratorio de investigación social, específicamente sociopolítico, en el que, gracias a la incorporación de procesos formativos participativos, uso de herramientas y *softwares* avanzados, supone para los alumnos y alumnas una formación práctica de los conocimientos adquiridos en las distintas asignaturas.

La distribución de los espacios y la organización temporal, permite a los docentes ofrecer una formación simultánea entre la docencia de los conocimientos teóricos y su traslación a la aplicación práctica en el Laboratorio. Ello supone también una notable mejora docente.

Con todo ello, en el presente capítulo abordamos inicialmente los objetivos para pasar hacia una aproximación teórica a la innovación docente, sus principales dimensiones y la importancia y la transformación en la docencia que han supuesto las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (TIC) como los laboratorios de investigación social en la docencia de las materias, en especial las metodológicas.

Posteriormente procedemos a explicar las dimensiones de búsqueda de recursos bibliográficos, cuantitativas, cualitativas y de transferencias del conocimiento en las que se distribuye el Laboratorio. En este epígrafe, parte central del trabajo, detallamos los equipos, *softwares*, herramientas y amplias posibilidades que tienen los alumnos para aplicar las distintas técnicas metodológicas y crear formatos de vídeo y/o sonido para la difusión del conocimiento.

Finalmente, en las conclusiones valoramos el avance en la innovación docente que representa el Laboratorio. Entre los beneficios para el alumnado está el de favorecer la creación de perfiles profesionales específicos. Supone para el estudiantado un valor formativo fundamental, que no está presente en todas las facultades de Ciencias Políticas y Sociología, y que por supuesto repercute positivamente en su empleabilidad una vez acabe su periodo formativo.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal que nos planteamos con este capítulo de libro es el de describir el funcionamiento del Laboratorio PoliSocioLAB ubicado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada. Explicar cómo la labor que se realiza en el mismo por toda la comunidad docente, con el imprescindible apoyo del equipo gestor de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universida de Granada, permite al alumnado desarrollar aptitudes y capacidades prácticas de los conocimientos teóricos recibidos en el aula.

También perseguimos detallar los equipamientos y programas de este espacio de innovación docente que ofrecen la posibilidad de alcanzar todas las fases del proceso de la investigación en las metodología cuantitativa y cualitativa, una posibilidad que supone un avance muy significativo en la docencia.

3. MARCO TEÓRICO

La innovación docente, representa como apunta Cebrián (2003) una acción organizada y prevista para conseguir una evolución en las

instituciones educativa y en las prácticas pedagógicas. Un cambio que favorece el desarrollo profesional e implica a toda la comunidad educativa.

De esta forma, la innovación docente supone un desarrollo integral del proceso de aprendizaje que implica a todos los actores protagonistas en la formación, entre los que destacan los académicos, gestores y profesorado. Además, es un proceso de innovación que incluye a todas las etapas educativas.

Cambios estructurales y culturales educativos que deben apoyarse como mínimo en seis pilares sobre los que cimentar y evolucionar en la innovación docente. Dimensiones que López (2017) sitúa, como mínimo, en las siguientes: la puesta en valor de la docencia y la necesidad de destacar la figura del profesorado; la implicación de toda la comunidad educativa en los procesos de cambios y mejoras docentes; la adaptación a la docencia y utilización adecuada de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje; afrontar los desafíos digitales de las sociedades actuales con los conocimientos y perspectiva de las instituciones educativas superiores, y, finalmente, incorporar la transferencia de buenas prácticas en el ámbito de la innovación.

De esta forma, cualquier apuesta por la innovación docente requeriría de la participación de estas dimensiones, independientemente del nivel educativo en el que se desarrolle. Facetas, que necesitan de compromisos actitudinales y de voluntad de todos los actores implicados en la necesidad de mejorar la docencia para un mejor aprendizaje del alumno.

Por supuesto, es necesario el acompañamiento de una apuesta económica para dotar al profesorado y alumnado de las herramientas didácticas necesarias para la innovación docente. Entre ellas, destacan las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), incorporadas ya en la vida cotidiana de los individuos para la realización de multitud de tareas (Martínez et ál., 2021). La familiarización de estas herramientas es una de las cuestiones que ha conllevado la incorporación la dimensión tecnológica, con las TIC entre otros elementos, a la pedagógica (Lee y So, 2014). Sin lugar a dudas, ello ha supuesto una evolución de la metodología educativa hacia prismas más dinámicos e interactivos (Moya et ál., 2011).

Las TIC como herramientas didácticas deben de incorporarse al aula bajo los principios pedagógicos con los que desarrollar las secuencias didácticas marcadas en el programa docente de las materias a impartir. De esta forma, estas herramientas deben estar coordinadas y orientadas de una forma correcta en todo el proceso de aprendizaje (Lorenzo, 2018).

De igual forma, la incorporación de las TIC a las aulas deben de implicar siempre al alumnado. Los docentes con su formulación y aplicación de la docencia deben de fomentar su participación y colaboración (Ferreiro y De Napoli, 2008; Díaz Barriga, 2013). De esta forma, las TIC no son meras herramientas mediante las que canalizar la información al alumnado sino que los docentes las deben de orientar para que sean utilizadas de forma dinámica y participativa para motivar a los estudiantes y facilitar su proceso de aprendizaje (Area, 2009). Los equipos gestores como los docentes deben de ser conscientes de esta premisa, ya que el mero hecho de incorporar las TIC al itinerario docente, ello no repercute directamente en un mejor aprendizaje (Parra et ál., 2020).

A pesar de la evolución tecnológica de las TIC y el incremento de su protagonismo como herramienta docente, éstas por sí solas no pueden desarrollar todo el apoyo docente. Ello sucede, por ejemplo, con la formación en ciencias sociales, área del conocimiento que necesita de una importante carga formativa metodológica, tanto cuantitativa como cualitativa (García et ál., 2021)

En las ciencias sociales una de las principales dificultades a las que se enfrentan los alumnos en su aprendizaje es la dificultad de llevar a cabo prácticas de trabajo los conocimientos teóricos recibidos en el aula, en especial en la metodología cuantitativa. Además, este método ya es considerado en general como más complejo por los estudiantes por su contenido teórico (Brannen, 2017).

Los laboratorios de investigación social instalados en las Universidades desarrollan una función imprescindible para la aplicación práctica de los conocimientos sobre los métodos de investigación social y sus técnicas de investigación. Técnicas que se definen como “las herramientas, instrumentos, formas de proceder para lograr los objetivos establecidos” (Gómez, 2018).

Los laboratorios de investigación social están formados por equipos informáticos, dispositivos y *softwares* para la obtención de datos y su análisis en el desarrollo de las técnicas cuantitativas y cualitativas. Los laboratorios de estas características suelen contar con las herramientas necesarias para desarrollar las siguientes técnicas:

- Encuesta: es la técnica cuantitativa por excelencia en la producción de datos. La encuesta se configura a partir de la aplicación de un cuestionario estandarizado a los individuos procedentes de una muestra representativa del grupo de población objeto de estudio. Con las respuestas que han trasladado, se procede a construir datos que nos informan sobre sobre aspectos concretos de la realidad social que se ha decidido analizar mediante esta técnica (Gómez, 2018). Si las encuestas se caracterizan por ser estudios periódicos, continuados en el tiempo al igual que el mantenimiento de las preguntas y las categorías de las respuestas, se denominan barómetros (Bosch y Torrente, 1993) Este tipo de estudios permiten realizar análisis longitudinales sobre diversos objetos de investigación.

- Entrevista cualitativa: reunión para intercambiar información entre una persona, que ejerce el rol de entrevistador y otra u otras, es decir, el entrevistado o los entrevistados (Hernández, 2006). Esta técnica se articula mediante la formulación de las preguntas y la consecución de las sucesivas respuestas, mediante las cuales se consigue una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto al tema de investigación (Janesick, 1998). La técnica de la entrevista se aplica principalmente cuando el objeto de estudio no se puede observar o es muy difícil de hacerlo por sus características éticas o por su complejidad (Creswell, 2005).

- Grupos de discusión o *focus group*: técnica cualitativa que se desarrolla mediante la reunión de un grupo de sujetos para que discutan sobre un tema que se les propone desde responsable de guiar el grupo. Los participantes, que no pueden conocerse entre sí, conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente

relajado e informal, bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales que también busca la implicación de todos los integrantes (Hernández, 2006; Gómez, 2018). En relación al número de integrantes del grupo, éste no debería de superar los diez. Aun así, Creswell (2005) sugiere que el número de componentes oscile en tres a cinco cuando el objeto de investigación está relacionado con emociones profundas o temas complejos. En el resto de los casos, como son las cuestiones cotidianas, el número de integrantes puede oscilar hasta diez.

4. LABORATORIO POLISOCIOLAB

El Laboratorio de Investigación Sociopolitica Aplicada de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada inicia su experiencia en el año 2021. Supone un espacio de aplicación de los conocimientos teóricos impartidos en la docencia en el aula a través de los distintos equipos y *softwares* para los métodos cuantitativos, cualitativos o la divulgación de los resultados y conocimientos obtenidos.

Este tipo de métodos de innovación docente no es un caso aislado en la Universidad de Granada en el área de ciencias sociales, ya que este método de innovación docente se aplica en otros grados como los de Comunicación Audiovisual, Educación, Administración y Dirección de Empresas. También hay laboratorios de estas características en las disciplinas de Artes y Humanidades, como en los grados de Bellas Artes y de Traducción e Interpretación. Por supuesto, la Universidad de Granada cuenta también con laboratorios en las disciplinas donde son más común, como las de Ingeniería y Arquitectura, Ciencias y Ciencias de la Salud.

En relación con el Laboratorio objetivo del análisis, a pesar de su corta experiencia son cada vez más las asignaturas en las que en sus guías docentes incorporan la aplicación de los conocimientos en este laboratorio durante el curso. La apuesta decidida del conjunto de la comunidad docente de esta Facultad como el diseño de este laboratorio aplicable a todo tipo de asignaturas de los grados de Sociología y Ciencias Políticas, incluso las eminentemente teóricas, han propiciado este hecho.

Debemos indicar también que el Laboratorio dispone de personal técnico de apoyo a lo docencia y a la investigación del alumnado. Esta labor es de vital importancia para que, junto a los docentes de las distintas asignaturas, la aplicabilidad práctica y la transferencia del conocimiento se realice de forma correcta y aprovechando todo su potencial.

De esta forma, los alumnos disponen del apoyo teórico, práctico y funcional necesario para la utilización de los equipos y *softwares* disponible en los distintos espacios del laboratorio. Además, los alumnos tienen a su disposición tutoriales explicativos, con apoyo de vídeo, sobre cómo utilizar los equipos y *softwares* de cada una de las estancias en las que está dividido el Laboratorio.

Otra de las características del Laboratorio es que, por su morfología, número de equipos y distribución física el trabajo está orientado a realizarse por grupos reducidos, de unos 20 alumnos. Esta metodología de trabajo permite una mejor adquisición de los conocimientos y de la aplicabilidad práctica.

Del mismo modo, en el Laboratorio existe un protocolo de reserva de espacios con el objetivo de canalizar las distintas peticiones. Las peticiones proceden principalmente de los docentes de las asignaturas de los grados como de los alumnos que en la elaboración de su Trabajo Fin de Grado (TFG) o Trabajo Fin de Máster (TFM) requieren del Laboratorio para el desarrollo de sus investigaciones.

En relación con la distribución del Laboratorio, éste se dividir en cuatro áreas claramente diferenciadas:

4.1. ESPACIO PARA LA BÚSQUEDA Y COMPILACIÓN DE REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Una primera dimensión del Laboratorio es utilizada para la docencia de las asignaturas eminentemente teóricas impartidas en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Toda investigación requiere de un correcto diseño y profundización del marco teórico. En este sentido, este espacio dispone de *softwares* que facilitan gestores bibliográficos. En concreto, las asignaturas que han decidido introducir clases prácticas para que los alumnos se familiaricen con estas herramientas

bibliográficas han sido las de derecho administrativo y de ciencia de la administración. Además, desde el Laboratorio se ha incluido la búsqueda de legislación específica que fuera requerida.

El software para la gestión bibliográfica que dispone el Laboratorio es Mendeley. Este programa ofrece la posibilidad de obtener referencias o publicaciones académicas desde múltiples fuentes y buscadores. De igual forma permite organizar una base de datos que se esté desarrollando por el alumnado sobre temáticas concretas.

El Laboratorio dispone también de la posibilidad de compartir carpetas de documentos entre compañeros hasta un máximo de 100 alumnos. Ello permite tener un espacio digital compartido para el alojamiento de documentos para toda una clase. De esta forma, tal y como se ha llevado a cabo en distintas asignaturas y cursos, cada alumno ha buscado varios artículos científicos sobre una temática y lo ha compartido con el resto tras etiquetar las palabras clave. Esta es una función muy útil para construir conjuntamente una amplia recopilación bibliográfica sobre todos los temas que se consideren.

Otras de las aplicaciones que se incorpora desde el Laboratorio es el *Plug-in* para Word o LibreOffice que posibilita tener acceso al gestor bibliográfico e introducir directamente las citas y bibliografía a la vez que se redacta por los alumnos el artículo científico. Ello supone un considerable ahorro de tiempo en la redacción de la investigación y en la inclusión de las referencias correctamente introducidas en función de las normas y estilos bibliográficos.

4.2. EL LABORATORIO CUANTITATIVO

El Laboratorio dispone de las herramientas para la aplicación práctica del método cuantitativo. Permite que los alumnos puedan realizar las dos partes de la investigación cuantitativa, es decir, tanto la producción de los datos como el posterior análisis estadístico. En relación con lo primero, la sala dispone de diez unidades de trabajo, equipadas como puesto de encuestación, terminal telefónico y auricular.

Es importante destacar los elevados costes de producción de los datos propios, al igual que las dificultades técnicas y de logística que supone

la elaboración y el trabajo de campo de la técnica cuantitativa de la encuesta. Esta limitación económica y logística propicia que de forma habitual los itinerarios docentes opten por trabajar con datos secundarios (García et ál., 2021). Es decir, con bases de datos de encuestas sobre una temática específica o barómetros ofrecidos por los Centros de Investigación.

En Ciencias Políticas como en Sociología es común acudir a los datos secundarios generados por los estudios del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), los centros de investigaciones de los gobiernos autonómicos, el Eurobarómetro, el Latinobarómetro, etc.

En aquellos itinerarios formativos en los que exclusivamente se desarrollan con datos secundarios el alumnado no podrá experimentar la fase completa de la obtención de datos, es decir, diseño del cuestionario, diseño de la muestra, elección del tipo encuesta para su desarrollo y finalmente el trabajo de campo.

Sin embargo, esta limitación metodológica es posible superarla con el Laboratorio de Investigación Sociopolitica Aplicada de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada. Para ello, en primer lugar, se disponen de los *softwares* para el desarrollo de encuestas en función de cada tipo:

- Encuesta telefónica (CATI)[17] mediante el programa Gandía Integra Catinet.
- Encuesta online a través del software Limesurvey.
- Encuesta presencial que además de poder realizarla mediante el modo tradicional, es decir, mediante un formulario en papel, también se ofrece la opción mediante CAWI[18] conectado al servidor propio, a través también del programa de Gandía Integra.

[17] CATI (Computer Assisted Telephone Interview): encuesta telefónica gestionadas desde el mismo software que guía al encuestador a través de las preguntas (Hernández et ál., 2010).

[18] CAWI (Computer Assisted Web Interview): encuesta presencial mediante dispositivo electrónico que se realiza sobre una página web, permitiendo, uso de material multimedia (Hernández et ál., 2010).

En el periodo de tiempo en el que lleva desarrollando su labor el Laboratorio los estudiantes ya han hecho uso de las tres posibilidades ofrecidas en asignaturas de metodología. Incluso se han realizado investigaciones en los que se ha diseñado un sistema híbrido de producción de datos mediante una encuesta presencial y telefónica en la ciudad de Granada, fusionando los datos obtenidos por ambas vías.

En relación con el análisis de los datos, independientemente de su origen, el Laboratorio dispone de varios *softwares* de referencia para ello. De esta forma, los alumnos van a poder trabajar empíricamente los conocimientos teóricos estadísticos adquiridos en clase.

Entre las herramientas informáticas, destacamos en primer lugar el programa SPSS. Es el más utilizado en el ámbito de estudio de la Ciencias Políticas y Sociología. Este paquete estadístico está disponible en todos los equipos del Laboratorio, de forma que los estudiantes tienen acceso al programa durante todos los días en el horario de apertura de la Facultad.

Es un aspecto relevante para el alumnado por dos cuestiones principalmente. Es un software con un precio muy elevado que sufraga la Universidad de Granada. De igual forma requiere de tiempo para su familiarización y alcanzar todo su potencial de análisis, en especial para los alumnos que se están iniciando en el SPSS. Por lo tango, esta disponibilidad horaria supone una gran oportunidad para seguir profundizando en el uso del programa estadístico y de los conceptos teóricos explicados por los docentes. Finalmente, indicamos que también está siendo un programa muy utilizado por el alumnado que está desarrollando las investigaciones de los TFG.

Otra opción de programa estadístico es el STATA/BE. Éste incorpora algunas funciones añadidas a las de SPSS y ofrece una mayor flexibilidad cuando hay que trabajar con bases de datos de gran volumen. Hasta ahora es utilizado mayoritariamente por docentes. STATA ofrece un punto de conexión con otras disciplinas como Ciencias Económicas, Empresariales e Investigación de Mercados, donde sí es más habitual su uso.

Como tercera opción, están los programas R y RStudio utilizados para el análisis estadístico y gráficos. En ellos el alumnado ha realizado

pequeñas incursiones en ciertas asignaturas metodológicas. Como gran ventaja frente al resto de programas es que se tratan de *softwares* libre, por lo que se puede trabajar con ellos tanto en el aula como fuera de ella sin límites. Como inconveniente, es necesario conocer su lenguaje y tener leves nociones de programación para poder utilizarlo.

Finalmente, el Laboratorio cuenta desde el curso 2024/2025 con un nuevo software. Se trata de Le Sphinx cuya diferencia con el resto de los programas radica en que es el único soporte de los mencionados en el que se puede integrar todo el proceso de una encuesta. Es decir, los alumnos y docentes podrán diseñar el cuestionario, realizar el trabajo de campo a través del método de difusión que se elija (normalmente será online) y, al mismo tiempo, podemos determinar las características y variables que queremos en el informe de resultados.

Además, este programa ofrece la posibilidad de ofrecer los resultados en tiempo real, es decir, conforme los participantes cumplimenten la encuesta la interfaz de resultados se irá cumplimentando con tablas y gráficos. Al igual que ocurre con el programa Stata, Le Sphinx es un software ampliamente utilizado en marketing, para medir la calidad de los servicios o evaluar la satisfacción de los clientes. Por ello, su inclusión en la oferta formativa del alumnado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología supone una herramienta más para ampliar las competencias del estudiantado.

4.3. LABORATORIO CUALITATIVO

El laboratorio cualitativo, al igual que la dimensión cuantitativa, está dividida en dos espacios: el destinado a la producción de datos y su análisis. Para el primero se dispone de un espacio equipado con mesa central, cámara para grabar las sesiones y pantalla con conexión a dispositivos electrónicos. De esta forma se pueden desarrollar las técnicas cualitativas como entrevistas, grupos de discusión, etc. La grabación de video/audio se transcribe de forma automática y para ello se cuenta con el software NVivo transcription, entre otros de acceso gratutio.

En la sección dedicada al proceso de los datos, están disponibles programas tan importantes para el análisis del contenido cualitativo como

NVivo, Graphext, DaVinci resolve, SPSS y Atlas.ti. Entre otras características, estos programas desarrollan la exploración del texto, codificación, consultas, visualizaciones, memos, análisis de conglomerados, nubes de palabras, etc.

La principal función para la investigación cualitativa es, evidentemente, la codificación del texto en categorías. Los programas lo permiten en múltiples formas desde creando códigos previamente, codificando "en vivo" e incluso se puede codificar de forma automática. Además, se están probando nuevas opciones con inteligencia artificial. A los alumnos se le explica cada una de las opciones que ofrecen este software para que hagan uso de ellos según sus propios proyectos.

4.4. TRANSFERENCIA DE LOS RESULTADOS Y DIFUSIÓN

Analizamos la última dimensión del Laboratorio que se centra en la fase de la transferencia de los resultados. Para ello este espacio de innovación docente dispone de los equipos y *softwares* necesarios para la generación de formatos de vídeos o audios para la difusión de los conocimientos adquiridos y resultados derivados de las investigaciones realizadas por el alumnado o por el profesorado.

Las investigaciones no alcanzarían la plenitud de sus objetivos si éstas no se conocen por la sociedad en su conjunto y/o los grupos de interés. Por ello, como se ha mencionado en el presente capítulo, la transferencia eficaz y efectiva del conocimiento y de los resultados es una de las preocupaciones de los docentes.

Para cumplir esta función, por el momento se dispone de un laboratorio de radio en el que se han realizado multitud de podcast de diferentes temáticas. La mayoría se han centrado sobre la actividad académica, aunque también sobre otras temáticas de interés propio del alumnado.

Además, se ha incorporado la posibilidad de post-producción de audio/imagen gracias a los diferentes programas de los que dispone el estudio que se ajustan al nivel de dificultad y exigencia que requiera el formato de difusión. Son ejecutados de forma autónoma por el alumnado en el uso de este espacio. De esta forma, sin la presencia de

profesorado, se sienten más cómodos y con libertad para enfocar su producto tal y como ellos desean.

Los programas instalados en los equipos para la grabación y postproducción son el Audacity, OBS y Spreaker Studio. Se ha incorporado también Da Vinci Resolve con el que se ofrece la posibilidad de una edición más avanzada de la imagen y sonido, en especial para el material obtenido de la grabación efectuada en una sala equipada con un croma y cámara. De esta forma los alumnos pueden realizar otro tipo de formatos de difusión menos convencionales ni vinculados al de un estudio de radio convencional.

5. CONCLUSIONES

La aplicabilidad del Laboratorio de Investigación Sociopolitica Aplicada que se desarrolla en las asignaturas de los Grados Ciencia Política y de la Administración y Sociología de la Universidad de Granada supone una innovación docente de los modelos clásicos enfocados eminentemente a la teoría. La experiencia supone un caso de éxito que continúa en evolución e implementando constantes mejoras. Representa un referente para las facultades en la que se estudia Ciencias Políticas y de la Administración, Sociología u otros grados en Ciencias Sociales.

Así lo demuestran la mejora constante de las prestaciones, equipos y *softawares* de apoyo a la docencia y aprendizaje práctico del alumnado. A ello se suma el estudio de la implementación de la Inteligencia Artifical. Todos los avances y apuesta decidida de los docentes como el equipo de dirección de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada se ve reflejado en un constante uso de este Laboratorio y por el aumento paulatino de las asignaturas que incorporan al Laboratorio PoliSocioLAB en sus guías docentes.

Además, este Laboratorio no se limita a las asignaturas más metodología, sino que otras, incluso emitentemente teóricas, también utilizan sus instalaciones. Aun así, son las asignaturas más prácticas, en especial las metodológicas, las que realizan un mayor uso de estas instalaciones.

En relación con el trabajo autónomo del alumnado en el Laboratorio, en especial en las investigaciones de los TFG o TFM, hasta el momento el estudiantado se decanta por un modelo de investigación cuantitativa o cualitativa. El reto para los próximos cursos es que sean capaces de trabajar ambas en un mismo proyecto, de forma que una complemente la otra.

Finalmente, otro de los efectos positivos de la labor que realiza el Laboratorio es que favorece la creación de perfiles profesionales específicos. Que el alumnado disponga de esta gran oportunidad para formarse en materias eminentemente prácticas sería muy complejo sin el Laboratorio. Ello ofrece a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología un complemento de gran valor formativo que de igual forma repercute positivamente en su empleabilidad.

6. BIBLIOGRAFÍA

Area, M. (2009). *La integración de las TIC en la educación: Un estudio de casos.* Ediciones Morata.

Brannen, J. (Ed.). (2017). *Mixing methods: Qualitative and quantitative research*. Routledge.

Bosch, J.L. y Torrente D. (1993). *Encuestas telefónicas y por correo. Cuadernos metodológicos Número 9*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Cebrián, M. (Coord.) (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Narcea.

Creswell, J. W. (2005). Educational research: *Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative Research (2.ª Ed).* Pearson Education Inc.

Díaz, A. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior Universia, 4*(10), 3-21. https://bit.ly/3AL92fu

Ferreiro, R. y De Napoli, A. (2008). Más allá del salón de clases: Los nuevos ambientes de aprendizajes. *Revista Complutense de Educación, 19*(2), 333-346. https://bit.ly/3X3EPQi

García, E.M., Calvo, C, y Andrade, L.E. (2021). Multidisciplinariedad e innovación para el aprendizaje del alumnado de ciencias sociales mediante el uso de un CATI planteamientos y objetivos. En R.M. Rabet y C. Hervás (Coords.), *Innovación en la docencia e investigación de las ciencias sociales y de la educación* (pp. 463-485). Dykinson.

Gómez, C. (2018). Técnicas de investigación social cuantitativas. Universidad de Granada, Departamento de Sociología. https://bit.ly/4cPpkRE

Janesick, V. (1998). *"Stretching" Exerdses for qualitative researchers*. Sage publications.

Lee, A. y So, C. (2014). Alfabetización mediática y alfabetización informacional: similitudes y diferencias. *Comunicar, 21*(42), 137-146. http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-13

López, R. (2017). Hacia una innovación docente de calidad en la educación superior. Claves para la reflexión. *Foro Educacional*, (28), 11-28.

Lorenzo, J. (2018). Uso de tic en docentes de nivel medio, terciario y universitario de ciencias humanas y sociales. (2018). *Anuario Digital de Investigación Educativa, 1.* https://bit.ly/3X7aGPN

Martínez, I., Martínez Carrera, S. y Alonso Carnicero, A. (2021). Beneficios y controversias de los MOOC durante la covid-19. En R.M. Rabet Temsam ani y C. Hervás Gomez (Coords.), *Innovación en la docencia e investigación de las ciencias sociales y de la educación* (pp. 139-157). Dykinson.

Parra, M. E., Segura Robles, A. y Rodríguez Rodríguez, C. (2020). Impact of ICT integration on student learning in physical education. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-11.

Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2006). *Metodología de la investigación. (4.ª Ed).* McGrow Hill

Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación. (5.ª Ed).* McGrow Hill.

del Valle de Moya, M., Hernández, J. R.,, J. A. y Cózar Gutiérrez, R. (2011). Análisis de los estilos de aprendizaje y las TIC en la formación personal del alumnado universitario a través del cuestionario reatic. *Revista de Investigación Educativa, 29*(1), 137-156. https://bit.ly/3AGdCvn

LAS COMPETENCIAS ÉTICO-SOCIALES Y SU PERCEPCIÓN ENTRE EL ALUMNADO: UN ESTUDIO DE CASO EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

ELENA PALACIO ALONSO
Universidad de Salamanca
GIR Alfaqueque

1. INTRODUCCIÓN

La profesionalización del alumnado y, por lo tanto, la concepción de las competencias profesionales se ha ido transformando desde la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), pues ha ido ganando en matices y ha adquirido una significación más compleja. En la actualidad, ya no solo concebimos al profesional competente como el trabajador que cuenta con los conocimientos teóricos y las habilidades prácticas para desempeñar una labor con relativo éxito, sino que esta profesionalidad o esta competencia ha pasado a expresar también la capacidad del individuo para gestionar su labor «con iniciativa, flexibilidad y autonomía, en escenarios heterogéneos y diversos, a partir de la integración de conocimientos, habilidades, motivos y valores que se expresan en un desempeño profesional eficiente, ético y de compromiso social» (González Maura y González Tirados, 2008, p. 187). Y, por extensión, entendemos la competencia tal y como la describen Casares García et ál. (2010): «la capacidad de respuesta que permite actuar de manera adecuada ante demandas complejas, en la que se conjugan el *saber hacer* procedimental con los conocimientos, las motivaciones, los *valores éticos*, las actitudes y las emociones […]» (p. 6).

García López et ál. (2009) establecieron cuatro tipos de competencias que debía desarrollar el alumnado durante su fase formativa para que este acceda a la categoría de «buen profesional». En su taxonomía, las

competencias cognitivas posibilitan el «saber», las competencias técnicas tienen que ver con el «saber hacer», las sociales implican «saber estar» en la profesión y las éticas se traducen en el «saber ser profesional». Además, para Casares García, Carmona Orantes y Martínez-Rodríguez, «introducir la noción de *competencia ética* supone una necesaria visibilización del *saber* y del *saber hacer* ético-profesionales […]» (2010, p. 10).

Son muchas más las publicaciones que aluden directa o indirectamente a la importancia de las competencias ético-sociales en la formación de traductores e intérpretes (Kiraly, 2006; Arumí Ribas, 2010; Baker y Maier, 2011; Donovan, 2011; Drugan y Megone, 2011; Santamaría Ciordia, 2015; Martín González, 2016; Palacio Alonso, 2018; Vilímek, 2020; Román Mínguez, 2021; Carbonell Agüero, 2021; Gómez Hernández, 2022; Gregorio Cano, 2023).

En el plano institucional, desde la Comisión Europea nos guía el Marco de Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente. Este documento identifica ocho competencias esenciales para el aprendizaje a lo largo de la vida que deben integrarse en los programas educativos a todos los niveles. En este contexto, nos interesa particularmente la número 4 relativa a las competencias sociales y cívicas, donde se alude a la capacidad para participar de manera efectiva en la vida profesional.

En el ámbito concreto de la traducción, contamos con el Marco de Competencias elaborado por la Red de Másteres Europeos en Traducción o Red EMT. De las cinco que propugnan, la cuarta es la competencia personal e interpersonal y la quinta la provisión del servicio. Mientras que la cuarta incluye aspectos como las habilidades de comunicación efectiva con clientes, colegas y otras partes interesadas, la quinta cubre el desarrollo de una carrera profesional, incluyendo aspectos éticos y de gestión empresarial. Creemos que es interesante resaltar que la propia Red EMT reconoce que «algunas de estas competencias, habilidades y conocimientos se han podido adquirir en fases previas del recorrido formativo, como el grado»[19] (EMT, 2022, p. 5).

[19] some of the competences, skills and knowledge may have been acquired at previous stages in the higher education process (e.g., at undergraduate level).

La aplicación profesional de las competencias no se ejerce de forma aislada. Por el contrario, tiene lugar en diferentes momentos —antes, durante y después de un encargo— en los que el nuevo profesional deberá asegurar una correcta negociación, sus condiciones de trabajo, el precio del servicio, el proceso de documentación o la facturación seguida del cobro y la declaración de los impuestos asociados. Y, además, intervienen numerosos actores como los clientes, los compañeros de trabajo o el resto de los agentes participantes en los intercambios multilingües que requieren un trato diferenciado.

En esta línea, coincidimos con autoras como García López et ál. (2009) en que, el ejercicio profesional no es intuitivo y no puede dejarse al azar. Por eso se exige del docente que aporte unos conocimientos y una aplicación práctica de esos conocimientos, pero también un comportamiento en y con su entorno laboral que el alumnado pueda utilizar de referencia. A modo de ejemplo, es poco probable que un intérprete novel perciba como problemática la elección de su domicilio profesional si no sabe que al trabajar fuera de plaza sin cobrar gastos de desplazamiento o alojamiento puede incurrir en una competencia desleal con intérpretes locales. Quizás tampoco resulte obvio para un traductor en ciernes que puede enemistarse con agencias con las que colabora habitualmente si se salta su mediación y trata de conseguir un cliente directo, infringiendo incluso las condiciones de su prestación de servicios. Por estos motivos, parece necesario «alertar a los formandos de las implicaciones deontológicas de un comportamiento que pueden percibir como rutinario o intrascendente y que, por lo tanto, no lo contemplan como una disyuntiva ética»[20] (Baker y Maier, 2011, p. 3).

Una vez que hemos contextualizado el papel de las competencias ético-sociales, procederemos a analizar el caso concreto de la asignatura que impartimos, puesto que en ella se abordan ambas cuestiones. «Aspectos deontológicos de la traducción y la interpretación» es una asignatura obligatoria del cuarto y último curso del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Salamanca, así como de sus dobles

[20] to alert trainees to the ethical implications of behaviour that they might regard as routine, unproblematic, and hence not experience as challenging from a moral point of view.

grados con Derecho y Administración de Empresas. Comenzó su andadura en el curso 2010-2011 y tiene una carga de 4,5 ECTS. Al impartirla en el último año de carrera, nos aseguramos de que el alumnado conoce la traducción en sus diferentes contextos, ya ha completado las asignaturas correspondientes de traducción especializada y ha cursado o está cursando una asignatura de prácticas de traducción o interpretación. Asimismo, conoce los diferentes tipos y modalidades de interpretación, los entornos profesionales en los que se desarrolla cada una de las modalidades y cuenta con unas nociones básicas de las técnicas de consecutiva y simultánea.

Con la inclusión de esta asignatura en el plan de estudios se buscó un abordaje formativo holístico que, partiendo del *saber* y el *saber hacer* (el sustrato cognitivo y técnico que permite traducir e interpretar), llegara al *saber ser* y el *saber estar* (el andamiaje ético y social que permitiera ser traductor e intérprete y saber estar en la profesión). Por consiguiente, se contó para impartirla con docentes que ejercen respectivamente en los mercados profesionales de la traducción y de la interpretación para abordar cada bloque.

La propia nomenclatura «grado en Traducción e Interpretación» refuerza la idea de que no existe una división radical en el ejercicio de ambos oficios, sino que ambos están relacionados y son complementarios, especialmente en lo relativo al comportamiento de sus profesionales. De aquí se desprende la necesidad de que todo el alumnado se forme mínimamente en ambas disciplinas. Al mismo tiempo, sabemos que la traducción es el mercado profesional mayoritario al que acceden los egresados y que pocas personas se decantan —o pueden acceder directamente desde el grado— por el mercado de la interpretación, bastante menos permeable y mucho más selectivo. No obstante, que una persona no vaya a ejercer una parte concreta de su perfil de egreso no significa, a nuestro entender, que pueda desconocerla sin consecuencias. De hecho, nos encontramos con perfiles profesionales cada vez más híbridos en los cuales quien habitualmente traduce puede igualmente ejercer de manera puntual como intérprete de acompañamiento en bilateral, o

donde una gestora de proyectos en una agencia tendrá que dar salida a encargos de ambas disciplinas.

Entre los objetivos generales de la asignatura, podemos destacar la formación en las competencias adyacentes al desempeño profesional propiamente dicho, tales como la deontología de la profesión, las obligaciones relativas al cumplimiento de la responsabilidad fiscal y con los organismos de provisión social, la relación con las empresas e instituciones que son clientes potenciales, la información sobre contratos, estrategias de negociación, etc. Dicho de otro modo, se incide en los principios que orientan el comportamiento profesional del traductor o el intérprete en sus contactos con proveedores y usuarios. En cuanto a los objetivos específicos, en primer lugar, se pretende dar a conocer las condiciones laborales más habituales en los entornos profesionales de la traducción y la interpretación: mercado *freelance* e institucional, nacional y extranjero (aunque preferentemente el trabajo por cuenta propia y con domicilio profesional en España). En segundo lugar, se procura familiarizar al alumnado con los principios del código deontológico del traductor y el intérprete y sus aplicaciones prácticas en los diversos entornos profesionales. Para ello, deberá familiarizarse con algunas de las principales dificultades y situaciones complejas que puede encontrarse dentro de su ejercicio profesional a través de la presentación y resolución de casos prácticos, tanto simulados como extraídos de la experiencia profesional de sus docentes.

Al tener que dar cabida a todo el alumnado de grado antes de que concluya sus estudios, con una media anual de 73,3 matriculados en el periodo analizado, se aplica una modalidad de impartición híbrida entre la sesión magistral plenaria y un formato de taller práctico que incluye la gestión de encargos reales de traducción y de interpretación por parte de los formandos. Los talleres teórico-prácticos fomentan la participación porque exigen la preparación previa de materiales para la sesión sobre elementos específicos de cualquiera de los bloques temáticos que se han abordado en el aula, pero también gracias al debate posterior que puede generar la exposición oral de esos materiales.

2. OBJETIVOS

Puesto que impartimos una asignatura monográfica que aborda los aspectos deontológicos y relativos a la ética profesional, nos interesa particularmente que el alumnado interiorice una correcta interacción en el plano personal (trato con el cliente, con el equipo de trabajo y con el resto de los agentes participantes en las interacciones multilingües) y profesional (negociación del encargo, condiciones de trabajo o tarifas dignas) antes de ejercer en el mercado.

Por este motivo, hemos querido conocer la percepción del alumnado sobre el grado de utilidad de esta asignatura en su proceso de profesionalización. Así, el principal objetivo de esta investigación es tratar de determinar varias cuestiones: el grado de conocimiento previo y valoración de estas competencias por parte del alumnado de grado, la pertinencia de la asignatura en el plan de estudios, sus expectativas de aprendizaje y, por último, el acercamiento que proporciona al funcionamiento del mercado laboral al que acceden.

3. METODOLOGÍA

Para conocer la percepción del alumnado, diseñamos un breve cuestionario anonimizado con cinco preguntas generales de respuesta simple para obtener datos cuantitativos y varias preguntas secundarias de desarrollo asociadas a cada pregunta principal para obtener datos cualitativos. La recopilación de datos se llevó a cabo a lo largo de seis cursos académicos, desde el 2015-16 hasta el 2020-21, con 347 participantes voluntarios de un total de 440 matriculados y una media de respuesta de 57,8 personas por año (78,9 % de tasa de participación). Es importante indicar que solo se podía responder a la encuesta cuando ya había finalizado la asignatura.

Como se aprecia en la tabla, hemos incluido un apartado denominado «no presentados» que alude al conjunto de personas que matricula la asignatura y posteriormente la abandona. Por regla general, suele tratarse de estudiantado extranjero o alumnado propio que está en movilidades de estudios y que se matricula por equivocación.

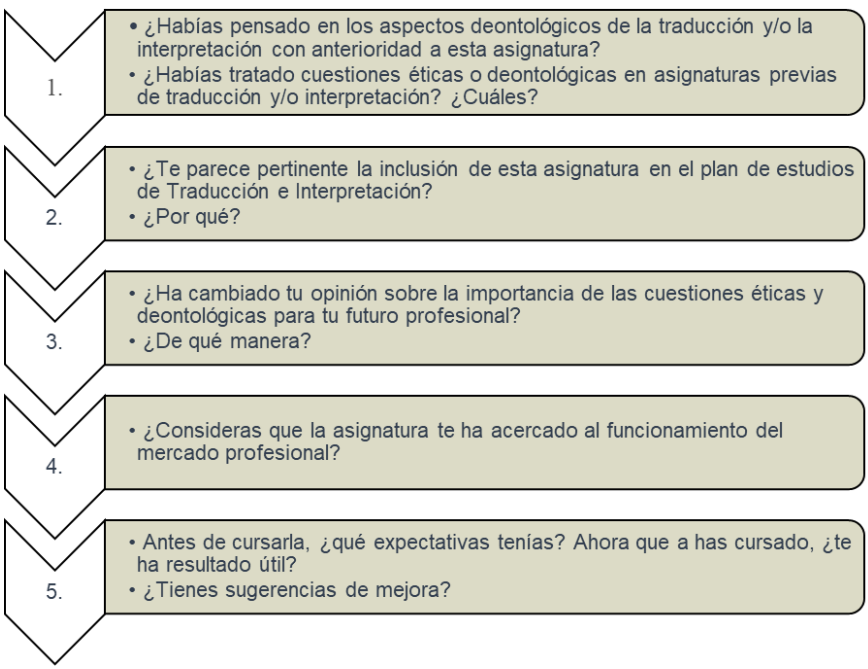
TABLA 1. *Número de personas matriculadas, inscritas que luego no cursan la asignatura y participantes en el cuestionario durante el periodo analizado.*

	2015-16	**2016-17**	**2017-18**	**2018-19**	**2019-20**	**2020-21**
Matrícula oficial	64	85	68	61	78	84
No presentados	3	4	6	7	4	4
Respuestas	48	63	54	41	62	79

Fuente: elaboración propia

A continuación, ofrecemos el cuestionario que se presentó al alumnado a través del *software* de administración de encuestas Formularios de Google. El enlace al cuestionario se dejó abierto en la plataforma virtual de la asignatura al acabar el curso para quien quisiera rellenarlo.

FIGURA 1. *Preguntas del cuestionario elaborado en el marco de la asignatura «Aspectos deontológicos de la traducción y la interpretación».*



Fuente: elaboración propia

A partir de los datos cuantitativos obtenidos del formulario, extraeremos comparativas interanuales entre las respuestas, con sus posibles progresiones y desviaciones. En cuanto a la producción cualitativa de

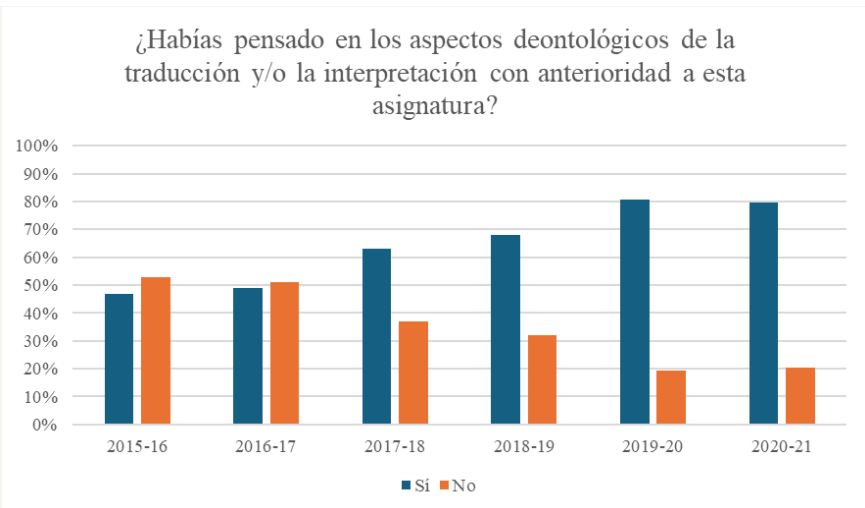
la encuesta, extraeremos comentarios ilustrativos que nos permitan indagar con mayor profundidad en la percepción del alumnado y su experiencia individual con los contenidos de la asignatura.

4. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Como avanzamos en la metodología, la primera pregunta del cuestionario consta de tres partes: «¿Habías pensado en los aspectos deontológicos de la traducción y/o la interpretación con anterioridad a esta asignatura?», «¿Habías tratado cuestiones éticas o deontológicas en asignaturas previas de traducción y/o interpretación?» y «¿Cuáles?». Expondremos las respuestas por partes.

Al comparar las respuestas a lo largo del periodo analizado, comprobamos que el interés del alumnado ha ido progresivamente en aumento.

***GRÁFICO 1**. Evolución de las respuestas del alumnado sobre si habían pensado con anterioridad en los aspectos deontológicos*

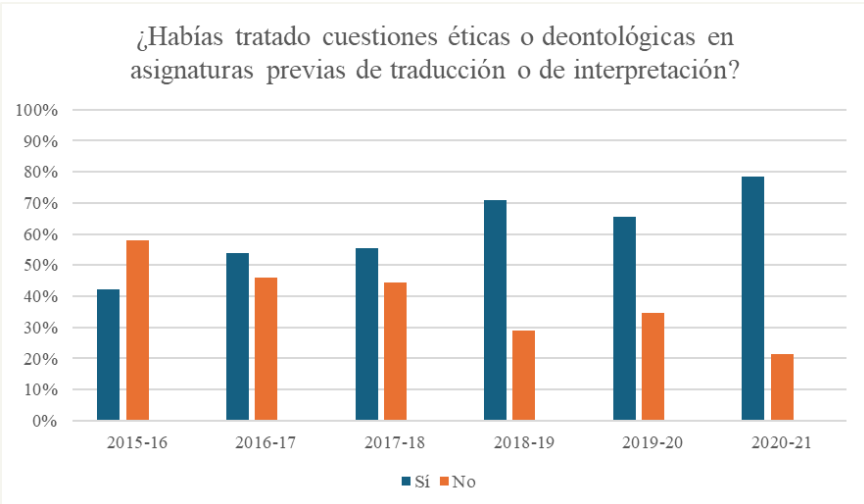


Fuente: elaboración propia

Sin embargo, otro elemento positivo que observamos al analizar la evolución de la gráfica es que no solo ha aumentado el interés por estas cuestiones a medida que se iba impartiendo la asignatura, sino que su presencia en el plan de estudios y la socialización con sus docentes

parecen haber producido un efecto de arrastre, ya que un número cada vez mayor de docentes se ha animado a introducir las cuestiones éticas y deontológicas en sus asignaturas, lo que se refleja en las respuestas a la segunda pregunta (figura 4). Si bien se aprecia un ligero descenso en el curso 2019-20, se lo atribuimos a la excepcionalidad académica propiciada por el confinamiento al inicio de la pandemia de COVID-19.

***GRÁFICO 2**. Evolución de las respuestas sobre la impartición de contenidos relativos a las cuestiones éticas y deontológicas en el grado.*



Fuente: elaboración propia

Al principio, se aludía esencialmente a la asignatura «Fundamentos de traducción» de 1.er curso, donde se abordaban más bien cuestiones relativas a la ética personal (ideología y traducción) y a las asignaturas «Fundamentos de interpretación» e «Introducción a la interpretación simultánea», ambas de 3.er curso, donde se avanzaban los principios de fidelidad, confidencialidad o neutralidad. Del mismo modo, muchas personas no sabían dar cuenta de las asignaturas concretas en las que comentaban haber recibido pinceladas sobre tarifas o casos concretos vividos por el profesorado. A partir de aquí, cada año se han ido incorporando asignaturas nuevas al listado que se menciona en las respuestas.

En el curso 2016-17 comienzan a mencionarse las asignaturas de traducción directa donde los docentes comentan casos concretos. En el curso 2017-18, se mantienen las asignaturas generalistas de traducción directa y vemos por primera vez en el listado asignaturas de lengua española, «Gestión terminológica y de proyectos», «Traducción científico-técnica» y «Traducción periodística», precisamente dos ámbitos —el científico y el periodístico— en los que las cuestiones deontológicas tienen mucho peso y visibilidad. En 2018-19 las asignaturas introductorias de interpretación siguen siendo las más mencionadas, seguidas de las asignaturas de traducción directa y literaria. En este curso aparecen por primera vez la traducción inversa general de 2.º y la especializada de 4.º (aunque solo de un idioma de los tres impartidos). En el curso 2019-21 las asignaturas aludidas son prácticamente las mismas y lo mismo ocurre en el 2020-21, cuando únicamente 8 personas afirmaban no haber entrado en contacto con estas cuestiones en ninguna asignatura del grado, mientras que una atestiguaba que se habían tratado «en pocas y de manera muy superficial». Por el contrario, llegamos a encontrarnos dieciocho afirmaciones similares en el curso 2015-16 y al menos quince en el 2016-17. Además, 32 personas explicaban que habían tratado aspectos deontológicos en asignaturas de interpretación y 44 en asignaturas de traducción.

Atendiendo a las respuestas de los cuestionarios, la implantación de la asignatura parece positiva para el plan de estudios. Para empezar, vemos que todas las personas consultadas durante los seis cursos analizados respondieron afirmativamente a la segunda pregunta «¿Te parece pertinente la inclusión de esta asignatura en el plan de estudios de Traducción e Interpretación?». Además, hemos recopilado algunas explicaciones sobre por qué creían que era una asignatura pertinente (hemos marcado en cursiva las palabras que consideramos más relacionadas con el componente ético-social).

- Creo que nos da *seguridad* y nos anima a entrar en el mercado laboral con *esperanzas* e *ilusión*.
- La importancia que se ha otorgado en esta asignatura a la *competencia leal* y el *compañerismo* entre profesionales *ha cambiado mi percepción* con respecto al sector y al mundo laboral.

- Porque de poco sirve aprender a traducir y a interpretar si luego no vamos a saber *defendernos como profesionales*: cobrar unas tarifas justas, facturar, hacer valer la profesión, etc. Me parece que la asignatura es muy útil y sobre todo necesaria.
- Porque creo que nos puede ayudar a *evitar problemas* en un futuro. Salimos muy formados en traducción e interpretación, pero poco preparados para actuar y apañárnoslas en el mercado laboral.
- Es necesaria como una primera *guía* por la que regirnos antes de adquirir experiencia. Considero que soy *más consciente* y *entiendo mejor* las actitudes recomendadas de las que me habían hablado previamente.

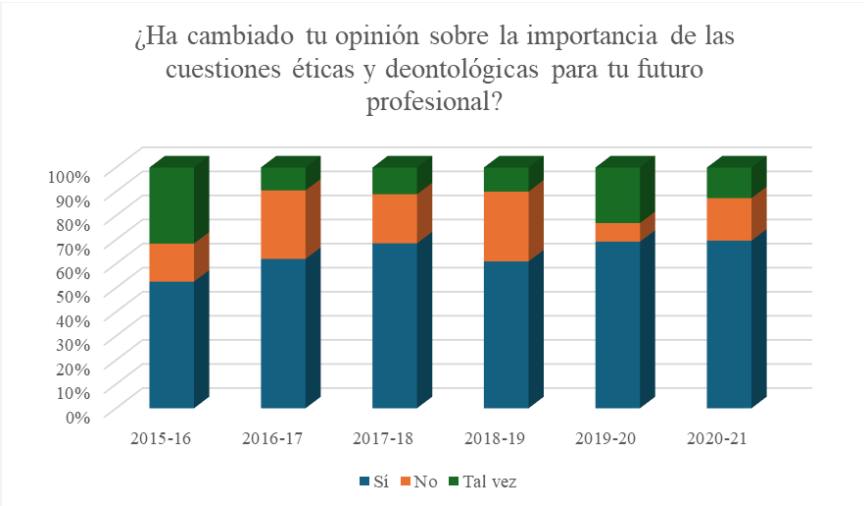
Además, algunas de las opiniones valoraban especialmente el perfil híbrido del profesorado encargado de su impartición y que está en contacto directo con el mercado profesional.

- Me habría hecho falta trabajar durante muchos años para aprender por mi cuenta todo lo que nos han enseñado aquí. Considero que es una *información muy valiosa* que me ha ayudado a reunir *confianza* para empezar en el mundo laboral.
- Creo que a los alumnos nos da un *colchón* para entrar en el mercado ya sabiendo cuestiones que vosotras como profesoras habéis ido descubriendo a lo largo de vuestra trayectoria profesional. Para nosotros esta asignatura es un *plus* y una *ventaja* que puede que otros muchos no tengan en su formación académica, ya que es como una especie de tráiler de lo que viene después, de la película que protagonizamos cada uno al salir de la facultad.
- Se tratan *aspectos prácticos* del trabajo como traductor o intérprete autónomo que no se ven en ninguna otra asignatura.

La tercera pregunta del cuestionario es «¿Ha cambiado tu opinión sobre la importancia de las cuestiones éticas y deontológicas para tu futuro profesional?», seguida de «¿De qué manera?». Si bien la mayoría responde afirmativamente, es interesante comentar las otras dos respuestas posibles. Así, quienes responden que no, matizan que se debe

simplemente a que ya las consideraban importantes. Por su parte, quienes responden que su percepción ha cambiado solo en parte es porque igualmente ya las consideraban importantes, pero ahora cuentan con más información y esta opinión se ha visto reforzada.

***GRÁFICO 3**. Evolución de la opinión del alumnado sobre la importancia atribuida a las cuestiones éticas y deontológicas tras cursar la asignatura.*



Fuente: elaboración propia

A continuación, ofrecemos algunas de las respuestas de los diferentes cursos que responden a la pregunta «¿De qué manera?». Basta con leer algunos de los testimonios anónimos para apreciar que hay un desconocimiento generalizado sobre el comportamiento profesional y que esta laguna formativa se puede paliar con facilidad.

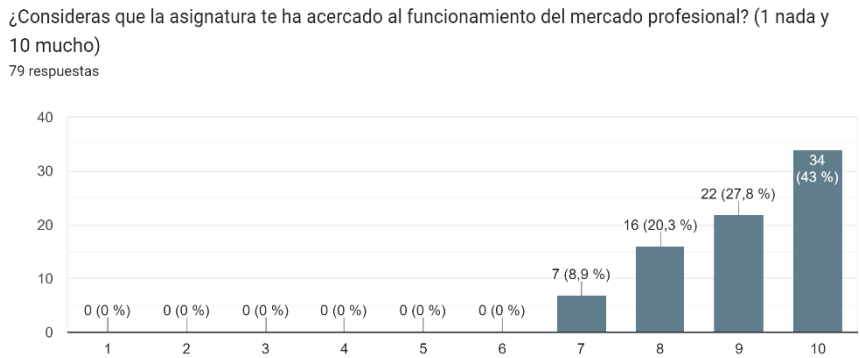
- Ahora al menos tengo un punto de vista al respecto que antes ni siquiera podía tener porque *nunca me había planteado* estas cuestiones.

- He aprendido los *límites* que podemos poner como profesionales y que nos *protegen*. Doy más importancia a *hacer las cosas bien* y no solo a pensar en el trabajo y el dinero.

- Me ha quedado claro la importancia de *dar valor al trabajo* de uno, puesto que es el primer paso para que se la den los demás, pero también he comprendido que de la mano de *valorarse* uno mismo va el realizar un trabajo serio y competente.
- Me ha permitido ver un *lado más humano* de la profesión en el que cuestiones como la competencia desleal no tienen cabida. Creo que me ha ayudado principalmente a *ejemplificar* lo recogido en los códigos.
- Antes no sabía la importancia que tenía la *colaboración* entre profesionales, así que desconocía la utilidad de la deontología y la asociaba sobre todo con cuestiones morales muy puntuales.
- Me he empezado a plantear la posibilidad de *asociarme*.
- Me parecía que no era algo tan extenso como para organizar una asignatura, pero es mucho más *complejo y profundo* de lo que pensaba.
- Se pasa de tener una idea un tanto *nebulosa* de "qué piensas más o menos que se debería hacer" a tener unas *guías* más claras sobre cómo actuar.
- Ahora soy más consciente de la necesidad de *valorar y revalorizar* nuestra profesión y de que somos los primeros que tenemos que hacerlo.
- He descubierto *comportamientos* que *a priori* pueden parecer adecuados pero que en realidad van en contra de la profesión.
- Mi percepción se ha afinado y ahora tengo *argumentos* para defender posturas como profesional. Antes ya las consideraba importantes, pero ahora me lo pensaría mucho más a la hora de aceptar encargos: exigiría mejores condiciones.

La cuarta pregunta sondea al alumnado sobre si considera que la asignatura le ha acercado al funcionamiento del mercado profesional. En todos los cursos, la totalidad de los encuestados responde afirmativamente. Con el fin de obtener una retroalimentación más detallada, en el último curso encuestado introdujimos una nota numérica del cero al diez y estos fueron los resultados obtenidos:

***GRÁFICO 4**. Grado de acuerdo de 0 (nada) a 10 (mucho) con la afirmación «la asignatura me ha acercado al funcionamiento del mercado profesional» en el curso 2020-21.*



Fuente: elaboración propia

El último bloque de preguntas del cuestionario consta de dos partes y un buzón de sugerencias. La primera pregunta interroga sobre las expectativas del alumnado antes de cursarla y la segunda sobre el grado de utilidad una vez cursada. Antes de cursarla, muchos coinciden en que *no tenían expectativas* con frases como: «realmente no tenía muchas ideas preconcebidas porque son temas que desconocía», «no tenía muy claro el concepto de deontológico en sí» o «no sabía qué esperar porque desconocía qué eran los aspectos deontológicos».

También abundan quienes rebajaban sus expectativas a encontrarse con una asignatura *teórica y ardua*, además de muy poco práctica.

- Pensé que iba a ser una asignatura mucho más *complicada* y con una *carga de trabajo* considerable.
- Pensaba que iba a ser una materia mucho más *teórica y monótona*, pero tras haberla cursado me parece una de las asignaturas más útiles y prácticas de la carrera.
- Pensaba que iba a ser mucho más *difícil* y eminentemente *teórica*, sin embargo, toda la teoría se ha aplicado a la práctica.
- Pensaba que la asignatura iba a tener un enfoque más *superficial* y meramente teórico, pero me han sorprendido los

ejemplos reales de los profesores y los ejercicios en clase que permiten aplicar lo explicado.

- Pensaba que iba a ser *una clase más* que nos iba a dar mucho *trabajo*, pero en mi opinión creo que está muy bien enfocada y es de las más útiles que he tenido en la carrera. Me ha gustado que tenga una parte práctica, pero que no se centre tanto en el trabajo sino en que entendamos los conceptos y reflexionemos sobre ellos.

Del mismo modo, resulta muy revelador encontrar en todos los cursos bastantes alusiones a los *códigos* como única manera de abordar la deontología, de tal forma que, de nuevo, el imaginario que rodea a la asignatura se compone de clases teóricas y poco prácticas. Esto nos lleva a pensar que el enfoque eminentemente tecnicista al enseñar determinadas profesiones cala en la percepción que tiene el propio alumnado.

- Antes de cursarla creía que iba a estar más centrada en los *códigos éticos* de la profesión y no tanto en el *funcionamiento real* del sector.

- Creía que nos íbamos a limitar a hablar del *código deontológico*.

- Pensaba que iba a tratar más cuestiones específicas de los *códigos deontológicos* y que, de alguna manera, iba a tener un enfoque mucho más *teórico*. En cambio, ha sido eminente práctico, con una relación constante de los contenidos que se han impartido con la *realidad profesional*.

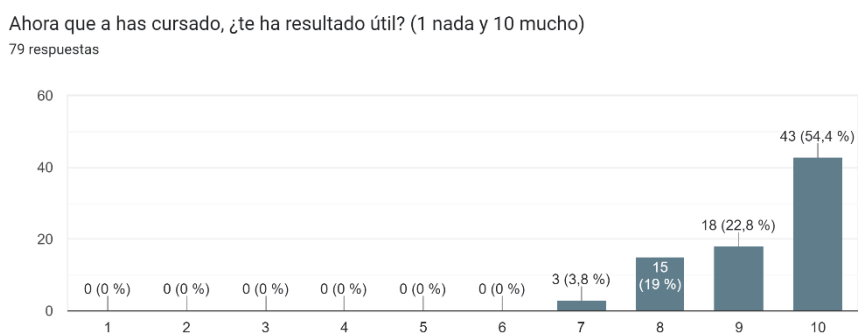
En este sentido, es curioso comprobar cómo un nutrido grupo de personas la consideraba una *asignatura de relleno* en el plan de estudios antes de cursarla. Este hecho nos hace pensar en el poco peso real y nominal de las asignaturas enfocadas a acercar al alumnado al comportamiento profesional, un concepto que todavía no se asocia a las normas profesionales, es decir, a la deontología, como una manera de complementar y reforzar el aprendizaje de una profesión. Así, leemos frases como «pensaba que esta asignatura sería la más "paja", pero es con la que más he aprendido de esta carrera» o «antes de cursarla pensaba que

era una asignatura de relleno más, pero ya desde la primera clase cambió mi opinión».

Asimismo, a muchas personas les llegaba a imponer respeto el *nombre de la asignatura*, de la que no sabían tampoco qué esperar, al asociarla también a la filosofía. Efectivamente, se trata de un concepto que, por desconocido, impone, pues no genera ninguna imagen mental al ser evocado y consideramos que este hecho nos puede ayudar a plantear estas cuestiones antes y de manera más transversal a lo largo de todo el grado.

Con respecto a si les ha resultado útil la asignatura una vez completada, todas las respuestas son afirmativas independientemente del curso analizado. A modo de ejemplo, compartimos los resultados obtenidos el curso 2020-21 al valorar de 0 a 10 lo útil que les había resultado la asignatura como preparación para la vida profesional. Interpretamos como un dato muy positivo que la puntuación más baja sea un siete para el 3,8% del total.

GRÁFICO 5. *Respuestas a la pregunta «Ahora que a has cursado, ¿te ha resultado útil? (1 nada y 10 mucho)» del cuestionario remitido al alumnado del curso 2020-21*



Fuente: elaboración propia

Si comparamos las expectativas del alumnado con los resultados, vemos que estos se encuentran en clara contraposición con lo que la mayoría esperaba en un primer momento, lo que consideramos un argumento más para transversalizar las competencias ético-sociales en el grado.

Para terminar, la inmensa mayoría no tiene sugerencias o propuestas de mejora y expresa su satisfacción con los contenidos y las dinámicas, pero quisiéramos compartir algunas de las apreciaciones que se han repetido a lo largo de los seis cursos analizados porque nos permiten aprender sobre la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar, encontramos progresivamente más peticiones para dedicarle a la asignatura *más horas de clase*. El argumento esgrimido es que necesitan profundizar en cosas que únicamente se tratan por encima por falta de tiempo, sobre todo las cuestiones relativas a la fiscalidad y a las obligaciones como autónomos. Como ideas relacionadas con esta primera petición, algunas personas sugieren también pasar la asignatura al *primer cuatrimestre*, puesto que en el segundo ya comienzan a buscar prácticas y ofertas de trabajo. Afirman que les resultaría muy útil disponer de estos conocimientos de cara a tratar con el cliente y a gestionar mejor las dinámicas de trabajo.

Asimismo, entre las sugerencias de mejora se incide en que haya *más ejercicios prácticos*, sobre todo, sobre elaboración de presupuestos y declaración de impuestos y facturas, porque es lo que más les cuesta interiorizar, pero también se propone «potenciar más la investigación de los alumnos en casa mediante tareas para luego charlar sobre ello en clase». Por último, destacaríamos las peticiones de *contar con más traductores e intérpretes invitados* en el aula para que compartan sus puntos de vista sobre la profesión y experiencias interesantes. Si tenemos pocas solicitudes de este tipo creemos que es precisamente porque perciben que quienes imparten la asignatura tienen autoridad para trasladar una visión realista y cercana del mundo laboral que les espera al acabar sus estudios.

5. CONCLUSIONES

Como exponíamos en los objetivos, queríamos conocer la percepción del alumnado sobre la utilidad de entrar en contacto con el comportamiento profesional antes de abandonar el entorno académico. Tras analizar las respuestas, vemos que el alumnado valora contar con una asignatura monográfica centrada en la adquisición de las competencias ético-sociales e impartida por profesionales en ejercicio.

Asimismo, hemos comprobado el enorme **desconocimiento** de las cuestiones ético-sociales a pesar de que, paradójicamente, el alumnado las percibe como esenciales para su carrera profesional y, sobre todo, a la hora de salir mejor preparado al mercado laboral. A partir de la amplia aceptación de la asignatura y de las argumentaciones recogidas en los cuestionarios, concluimos que el alumnado agradece la inclusión de una materia específica sobre las cuestiones deontológicas (valores, pero también dinámicas profesionales virtuosas) porque no entra en contacto directo con ellas en otras asignaturas. En este sentido, las respuestas de desarrollo nos confirman que el aspecto *performativo* del profesional de la traducción y la interpretación está mucho más trabajado en el entorno académico que el *organizativo*, lo que parece redundar en una mayor inseguridad o vulnerabilidad a la hora de emprender o trabajar por cuenta propia. Por eso, concluimos también que se valora muy positivamente el proceso de reflexión sobre las implicaciones de ser profesional y estar correctamente en la profesión.

Sobre la **pertinencia** de la asignatura en el plan de estudios, los cuestionarios refrendan la conveniencia del aprendizaje ético y deontológico, percibido por el alumnado como un componente esencial de la profesionalidad de cualquier trabajador. De ahí que las respuestas corroboren por unanimidad su necesaria impartición en el grado. De hecho, hemos visto también, entre las sugerencias, un llamamiento a la transversalidad, a la ampliación de la asignatura o a su impartición más temprana. Asimismo, hemos observado numerosas referencias a la enorme utilidad de la experiencia de docentes con un contacto estrecho con el mercado. En las respuestas de desarrollo vemos que la exposición a situaciones concretas, como las vividas por sus formadoras fuera de las aulas, les permite asimilar un proceso interno al que saben que pueden recurrir cuando se enfrenten a una situación real similar. Como hemos visto con algunos de los testimonios, tras cursar la asignatura reconocen reflexionar sobre su actividad, discriminar hacia dónde deben orientarla y decidir sobre cómo ajustar mejor su comportamiento al modelo de comportamiento asimilado en el aula.

En lo que respecta a las **expectativas** y los resultados de aprendizaje, los cuestionarios parecen validar una metodología que conjuga el

aprendizaje por proyectos, por retos, por experiencias e indagaciones personales y grupales, así como el aprendizaje constructivista, pero guiado por el docente. También parece haber demostrado su utilidad el trabajo autónomo del alumnado y su preparación documental e investigadora sobre casuística real aportada por las docentes antes de introducir en el aula determinados conceptos y dinámicas propias del mundo laboral. De hecho, entre las sugerencias encontramos alguna que nos indica que este tipo de ejercicios les resulta de especial utilidad y querrían tener más durante el cuatrimestre. La practicidad de los contenidos también es clave y, por eso, el debate —entre el alumnado, con las docentes al cargo, con otros profesionales que acuden a las clases para aportar su experiencia sobre contenidos concretos— se erige también como herramienta metodológica de socialización profesional. En definitiva, lo más valorado de la asignatura es su elevado componente práctico y aplicado al ejercicio profesional real, así como la posibilidad de reflexionar sobre la labor que ejercerán en el futuro de la mano de profesionales que se integran y dependen de un colectivo.

Por último, sobre el **acercamiento** que proporciona al funcionamiento del mercado laboral al que acceden, destacamos las referencias constantes a la *confianza* y la *seguridad* que les aporta conocer las dinámicas del mercado y cómo transitar por ellas de la mejor manera, con casuísticas surgidas de la experiencia real de sus docentes que, de otro modo, jamás llegarían a plantearse hasta que se encontraran con ellas en su vida laboral y sin margen de maniobra. Recordemos que las respuestas a los cuestionarios nos ofrecen un argumentario sólido al respecto, al aludir tanto a sentimientos y sensaciones positivas como a herramientas y guías de actuación concretas que refuerzan un sentimiento de pertenencia y respeto por su futuro colectivo profesional.

Por todo lo anterior, colegimos que conjugar la experiencia de vida del profesional con una asignatura puente le aporta al alumnado la seguridad de que está capacitado para tomar decisiones y también la confianza en que dichas decisiones no son reprochables porque cuenta con argumentos éticos o deontológicos para defenderlas y defenderse. Por sus opiniones, inferimos igualmente que el estudiantado considera que la ausencia de formación deontológica lo hace más vulnerable, ya que percibe que el

conocimiento de los valores y las dinámicas profesionales virtuosas tiene un efecto directo en su seguridad (profesional y económica).

Al hilo de estos resultados, tenemos en marcha una nueva investigación que parte de un nuevo cuestionario integrado a la asignatura desde el curso 2021-22. Queremos seguir indagando y reflexionando sobre la propia práctica docente con el fin de sistematizar e impartir contenidos generadores de un hábito reflexivo, que separe lo que hay que hacer de por qué hay que hacerlo, y confluya en un *ethos* que nos siga permitiendo avanzar en la profesionalización de traductores e intérpretes.

6. REFERENCIAS

Arumí Ribas, M. (2010). Redefinir la enseñanza-aprendizaje de la interpretación en el marco del EEES: propuestas en un contexto de cambio. Redit: Revista electrónica de didáctica de la traducción y la interpretación, 4, 42-62. https://doi.org/10.24310/REDIT.2010.v0i4.1931

Baker, M. y Maier, C. (2011). Ethics in interpreter & translator training: Critical perspectives. The Interpreter and Translator Trainer 5(1), 1-14.

Casares García, P. M., Carmona Orantes, G. y Martínez-Rodríguez, F. M. (2010). Valores profesionales en la formación universitaria. REDIE. Revista electrónica de investigación educativa, 12, 1-15.

Carbonell Agüero, Leire. (2021). Ética en la docencia y en la práctica de nuestra profesión. En E. Cerf (Ed.), La ética profesional de intérpretes y traductores (pp. 57-74). Ciudad de México: Tirant Humanidades.

Comisión Europea, Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, (2019). Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente, Oficina de Publicaciones. https://bit.ly/3zyaP6X

Donovan, C. (2011). Ethics in the Teaching of Conference Interpreting, The Interpreter and Translator Trainer, 5(1), 109-128. https://doi.org/10.1080/13556509.2011.10798814

Drugan, J. y Megone, C. (2011). Bringing Ethics into Translator Training. The Interpreter and Translator Trainer, 5(1): 183-211. https://doi.org/10.1080/13556509.2011.10798817

EMT Board and Competence Taskforce (2022). Competence Framework 2022. https://bit.ly/3zriiVr

García López, R., Sales Ciges, A., Moliner García, M. O. y Ferrández Barrueco, R. (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 21, 199-221.

Gómez Hernández, N. D. (2022). La enseñanza de la traducción en pregrado universitario en Hispanoamérica: estudio de casos múltiple de seis instituciones con programas de traducción (Argentina/Colombia/Venezuela). [Tesis Doctoral, Johannes Gutenberg-Universität Mainz]. http://doi.org/10.25358/openscience-8276

González Maura, V. y González Tirados, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional, un análisis desde la docencia universitaria. Revista Iberoamericana de Educación, 47 (1), 185-210.

Gregorio Cano, A. (2023). Formación y empleabilidad en el Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada. Onomázein, 102-127.

Kiraly, D. C. (2006). Beyond social constructivism: Complexity theory and translator education. Translation and Interpreting Studies. The Journal of the American Translation and Interpreting Studies Association, 1(1), 68-86.

Martín González, C. M. (2016). Análisis del Impacto de las Competencias de Empleabilidad en el Empleo de los Titulados Universitarios en España. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio UAM: https://bit.ly/3W57d5f

Palacio Alonso, E. (2018). Ser y estar en la profesión: la enseñanza en grado de los aspectos deontológicos de la traducción y la interpretación. CLINA 4 (2), 47-63. http://dx.doi.org/10.14201/clina2018424763

Román Mínguez, Verónica. (2021). Ética y deontología profesional en interpretación en España: investigación, docencia y profesión. En E. Cerf (Ed.), La ética profesional de intérpretes y traductores (pp. 237-260). Ciudad de México: Tirant Humanidades.

Santamaría Ciordia, Leticia. (2015). Manual de buenas prácticas docentes para la formación del intérprete de conferencias. Repositorio UVA: https://bit.ly/3xCepwj

Vilímek, Vítězslav. (2020). Professional ethics as a part of interpreting curricula. En: Z. Bohušová, M. Djovčoš y M. Melicherčíková (Eds.), Interpreter Training - Experience, Ideas Perspectives. Translationswissenschaft und ihre Zusammenhänge 8 (pp. 175-186).

ESTRATEGIA DE COORDINACIÓN DOCENTE DE TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO DESDE LAS PRÁCTICAS DE GRADO DE TRABAJO SOCIAL

JUAN MANUEL HERRERA HERNÁNDEZ
Departamento de Ciencias de la Comunicación y Trabajo Social. Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

1.1. LAS PRÁCTICAS CURRICULARES DE GRADO DE TRABAJO SOCIAL

Las prácticas académicas externas constituyen una actividad de naturaleza formativa y supervisada desde la universidad, cuyo objetivo es permitir al alumnado, aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en su formación académica, favoreciendo la adquisición de competencias que le prepare para el ejercicio de actividades profesionales, faciliten su empleabilidad y fomenten su capacidad de emprendimiento (artículo 2: definición y naturaleza de las prácticas. (Reglamento de Prácticas Externas de la Universidad de La Laguna, 2023).

El reglamento en su artículo 4, recoge sus fines:

- Contribuir a la formación integral del estudiantado complementando su aprendizaje teórico y práctico.
- Facilitar el conocimiento de la metodología de trabajo adecuada a la realidad profesional en que el estudiantado habrá de operar, contrastando y aplicando los conocimientos adquiridos.
- Favorecer el desarrollo de competencias técnicas, metodológicas, personales y participativas.
- Obtener una experiencia práctica que facilite la inserción en el mercado de trabajo y mejore su empleabilidad futura.

- Favorecer los valores de la innovación, la creatividad y el emprendimiento.

La asignatura de tercer curso del Grado de Trabajo Social se ubica dentro del Plan de Estudios del Grado, Módulo E: Prácticas Externas y Trabajo Fin de Grado Perfil profesional y desarrollo de las competencias de aprendizaje centradas en el estudio de las distintas realidades y problemáticas que aborda la trabajadora y el trabajador social para dar la respuesta que la sociedad aporta a cada una de ellas. Acercamiento a los distintos espacios profesionales en los que un/a profesional del Trabajo social interviene. (Plan de estudios Grado de Trabajo Social, 2010).

Las prácticas curriculares de tercero con un total de 18 ECTS (450 horas), se distribuyen en el cuatrimestre en dos asignaturas consecutivas: a) Prácticas Externas de Investigación en Trabajo Social I: Diseño. (6 ECTS: presencial en organización, 50 horas, trabajo autónomo 80 horas, supervisión y seminarios 20 horas), y las Prácticas Externas de Investigación en Trabajo Social II: Estudio de realidades sociales (12 ECTS, presencial en organización 100 horas, Trabajo autónomo 180 horas, supervisión y seminarios 20 horas).

El ejercicio del Trabajo Social implica mantener relaciones personales de forma constante, en distintos ámbitos y niveles. Por ello, es deseable poseer habilidades para la comunicación, el contacto social y la interacción con las personas, así como para trabajar en equipo, el análisis científico de la información y para aceptar la complejidad, la diversidad y los cambios. En este sentido, es recomendable que las personas que deseen cursar estudios de Trabajo Social muestran las siguientes (Plan de estudios Grado de Trabajo Social, 2010).

- Inquietud y curiosidad por la realidad y los problemas sociales.
- Interés por las relaciones interpersonales y la comunicación.
- Capacidad reflexiva, crítica y analítica.
- Interés por la investigación social (análisis de información y datos).

Actitud para trabajar en equipo.

- Disposición para el afrontamiento y la intervención en situaciones complejas.
- Creatividad e interés por la innovación.
- Valores de respeto a sus semejantes, a su entorno y a la diversidad en el marco de los Derechos Humanos.
- Compromiso con la justicia social y la igualdad.
- Dominio adecuado de la comunicación oral y escrita.
- Conocimientos para aplicar las tecnologías a la obtención y el procesamiento de la información.

1.2. CONTEXTO DE LAS PRÁCTICAS CURRICULARES DE GRADO DE TRABAJO SOCIAL

Las entidades sociales donde realizan prácticas los estudiantes y atendiendo a la realidad de éstas, podemos resaltar algunas cuestiones:

Los Servicios Sociales tienen grandes debilidades estructurales y funcionales,(Ferrer, 2017), pero el principal problema de los Servicios Sociales que prestan las Corporaciones Locales, no es principalmente la falta de recursos, sino de un: marco normativo adaptado, redefinición conceptual, propuestas organizativas, y de los modelos de Intervención social que se aplican. (López, 2019). Añadir, la necesidad de un cambio y nuevo Modelo del Sistema Público de Servicios Sociales (Consejo General del Trabajo Social, 2022).

La situación en Canarias, señalar que actualmente ocupa el 6º puesto en la calificación de las Comunidades Autónomas en el desarrollo de su Sistema de Servicios Sociales. Resalta una tendencia general de mejora, pasando de una calificación de "irrelevante" y ocupando los últimos puestos de la calificación en 2012, al sexto lugar en 2023. La mejora del Sistema, debido a la relevancia económica desde 2024 y en Ordenación del Sistema desde 2017. (Informe DEC 2023 Comunidades Autónomas)

Cuando hablamos del Tercer Sector Social de Acción Social (TSAS) hacemos alusión a un complejo entramado de entidades que se ha conformado en España, caracterizada por su pluralidad y heterogeneidad,

referido a tamaños, estructuras, ámbito(s) de actuación, escalas territoriales, finalidades, modos de trabajo, ideologías de referencia y visiones de la acción solidaria (POAS, 2017). En general, se definen en torno a su carácter no lucrativo, separada de la oferta del sector público (no gubernamentales) y la actividad filantrópica realizada por personas voluntarias.

En la actualidad, las organizaciones se enfrentan a requisitos cada vez más estrictos de estandarización de procesos, acreditación, obligación de desarrollar sistemas de calidad, investigar y evaluar, lo que implica y requiere una calidad técnica y profesionales informados/as y formados/as para ello. Esta tendencia a la especialización (Fantova, 2001), ha ocasionado: a) Pérdida de su carácter de organización para confundirse con el tejido comunitario., b) Pérdida de su condición de no gubernamental, para, a través de las subvenciones y conciertos, convertirse en apéndices de las administraciones públicas.,c) Orientación a la demanda en términos de mercado y organizando su funciona miento hacia características del sector lucrativo.

Las entidades(Servicios Sociales y Tercer Sector de la Acción Social), en su mayoría, no pueden asumir el coste de un contrato con alguna empresa privada o universidad (artículo 83 de la LOU), para llevar a cabo, procesos de transferencia de conocimiento con valor social para la misma.

1.3. CONTEXTO Y MARCO REGULADOR

Es preciso resaltar dos elementos del contexto, que han supuesto un reto, para poder llevar a cabo el proceso de incorporación del estudiantado en los campos de prácticas y que pasamos exponer.

La aprobación del Real Decreto-ley 2/2023, de 16 de marzo, de medidas urgentes para la ampliación de derechos de los pensionistas, la reducción de la brecha de género y el establecimiento de un nuevo marco de sostenibilidad del sistema público de pensiones.

Este, introduce una disposición adicional quincuagésima segunda, del texto refundido de la Ley General de la Seguridad Social, sobre inclusión en el sistema de la Seguridad Social de alumnos que realicen prácticas formativas o prácticas académicas externas incluidas en

programas de formación, con vigencia inicialmente prevista para el 1 de octubre de 2023.

Esta nueva norma, dispone que la realización de prácticas formativas en empresas, instituciones o entidades incluidas en programas de formación y la realización de prácticas académicas externas al amparo de la respectiva regulación legal y reglamentaria, determinará la inclusión en el sistema de la Seguridad Social de las personas que las realicen en los términos de esta disposición adicional.

Las prácticas a que se refiere el párrafo anterior comprenden: las realizadas por alumnos universitarios, tanto las dirigidas a la obtención de titulaciones oficiales de grado y máster, doctorado, como las dirigidas a la obtención de un título propio de la universidad, ya sea un máster de formación permanente, un diploma de especialización o un diploma de experto.

Esta situación en el caso de la Universidad de La Laguna, se resuelve asumiendo el coste del tiempo de alta la universidad, para evitar la deserción de entidades y no afectar al desarrollo de las prácticas. En la consulta realizada a las misma por el Negociado de Prácticas a las entidades (Servicios Sociales y Tercer Sector de la Acción Social), éstas afirman no poder asumir los costes de alta en la Seguridad Social y si es obligado por la entidad, renuncian a recibir estudiantado.

La aprobación del Reglamento de Prácticas externas aprobado en julio de 2023 y las modificaciones que incluye.

Se elimina el requisito de tener superados los créditos de asignaturas de carácter básico. La desaparición del requisito de tener aprobadas las asignaturas básicas no se pudo aplicar en el periodo de matrícula del curso 2023-2024 porque este reglamento se aprobó después de que comenzara ese periodo de matrícula. Sin embargo, el alumnado podría acogerse a esta disposición transitoria segunda y matricular la asignatura solicitando previamente una matrícula extemporánea dirigida al Vicerrectorado de Estudiantes.

Esta modificación ocasionó que la matrícula para prácticas curriculares pasará de 78 estudiantes a 100, y esta demanda sobrepasa la carga

docente del profesorado y las limitaciones de entidades, para incorporar este extra de estudiantes.

El Reglamento de prácticas externas de la Universidad de La Laguna (2023), establece una estructura de coordinación. En el artículo 25, la Comisión de Prácticas Externas y en artículo 26, la Coordinación de Prácticas Externas. Se diferencian las funciones, pero la realidad en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad de La Laguna (Grados de Trabajo Social), es llevada por la Coordinación de Prácticas Externas (formada por un profesor coordinador de prácticas de tercero, y una profesora coordinadora de prácticas de cuarto), los que asumen y llevan el peso del proceso.

Se recoge en el cuadro (1) un resumen de las funciones específicas de la Comisión de Prácticas Externas de la Facultad.

CUADRO 1. *Funciones*

Coherencia guías con memoria verificación
Encargo docente
Actualización de guías
Intermediación entre partes (estudiantado y entidades)
Evaluación se ajusta a guías aprobadas
Resolver cualquier incidencia
Criterios específicos asignación por circunstancias personales
Asignación estudiantes y carga docente profesorado asignatura
Proceso de calidad
Apoyo a la comisión de reconocimiento de créditos
Aprobar, supervisar oferta de prácticas extracurriculares

Fuente: Elaboración propia a partir del Reglamento de prácticas externas de la Universidad de La Laguna (2023).

El cuadro (2) recoge el resumen de las funciones específicas de la Coordinación de Prácticas de Grado de Trabajo Social.

Estas funciones según reglamento, en el proceso de organización de las prácticas, no están claras las mismas, sobre límites y tareas de cada una de las partes, debido principalmente, a la ausencia de procedimiento regulado desde la Facultad, que concrete las mismas, contribuya a una

distribución del trabajo más equitativa y garantizar el cumplimiento de las obligaciones por las partes.

CUADRO 2. *Funciones*

Promover acuerdos y convenios con entidades
Facilitar al Vicerrectorado catálogo de oferta y alumnado
Velar que la oferta de campo responde a conocimientos y competencias
Velar por proceso transparente, participativo del proceso de adjudicación
Informar al estudiantado de la organización y gestión de las prácticas
Supervisar el proceso de adjudicación de plazas y ajuste para personas con movilidad reducida, violencia de de género, etc,
Resolver incidencias y reclamaciones referidas a las prácticas externas de la titulación
Cerrar las actas de las asignaturas de prácticas externas en tiempo y forma
Cuantas otras funciones de coordinación de las prácticas resulten necesarias para la titulación

Fuente: Elaboración propia a partir del Reglamento de prácticas externas de la Universidad de La Laguna (2023).

Más allá de lo que pone el "papel", la gestión de un proceso de transferencia de conocimiento desde las prácticas, implica dominio y conocimiento "estratégico" sobre procesos de gestión (Herrera, 2009; Fantova, 2018): a) básicos (investigación, planificación, evaluación, interlocución), b) de recursos (humanos, materiales, técnicos…), c) avanzados (marketing social, gestión de información/conocimiento, formación, etc.), que ayuden al logro de la finalidad buscada, aportar transferencia de conocimiento desde las prácticas curriculares, a una cadena de valor (las entidades sociales) y genera un retorno positivo (prevención, coordinación, trabajo en red, participación, eficacia, efectividad, eficiencia, impacto, etc.) y que redundan en el beneficio de la sociedad civil y en sus distintos grupos de interés.(Gómez, Gutiérrez, López, Tejerina, 2018, en Matos, 2018).

1.4. TRANSFERENCIA Y TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTO

No existe consenso, a la hora de distinguir entre transferencia de conocimiento y transmisión de conocimiento. Una propuesta (UAB, 2019), plantea, que la primera persigue incorporar el conocimiento a una cadena de valor y genera un retorno económico, y la segunda, solo busca la publicación, la divulgación o la docencia.

Consideramos además, que la transferencia desde las prácticas curriculares generan un valor social, mediante actividades que redundan en el beneficio de la sociedad civil y en sus distintos grupos de interés.(Gómez et all, en Matos, 2018). Ésta, incorpora el conocimiento de la transferencia, a una cadena de valor (las entidades sociales) y genera un retorno positivo (prevención, coordinación, trabajo en red, participación, eficacia, efectividad, eficiencia, impacto, etc.).

Otro elemento clave de la transferencia de conocimiento, parte de un modelo estructural recogido en la guía docente, y aplica criterios metodológicos como: a) articulación de la realidad social entre estudiante y profesional, b) disposición metodológica, c) coproducción del conocimiento, d) transferencia de competencias, e) liderazgo compartido, f) evidencias demostrables, g) beneficios compartidos, h) perspectiva estructural-realista. (Pohl y Hirsch,2008; Relinque. M, et all, 2021; Herrera y Gutiérrez, 2023; Gutiérrez y Herrera, 2023).

2. OBJETIVO

Presentar los resultados de la estrategia de coordinación docente de transferencia y transmisión de conocimiento, del estudiantado de tercero de prácticas de grado de trabajo social, a las entidades sociales.

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES

El total de participantes se distribuye de la siguiente manera: estudiantes de prácticas de tercero (N=100), tutores/as académicos (N= 10), tutores/as de campo (N=87), número de entidades (N=79), comisión de coordinación (N=2), gestión administrativa (N= 3)

3.2. TÉCNICA E INSTRUMENTOS

Las técnicas han sido las necesarias para los procesos de gestión, básicos (investigación, diagnóstico, planificación, inter locuciòn), de recursos (profesorado, alumnado, tutores/as de campo, personal de gestión), y avanzados (calidad, transferencia, evidencias), de la estrategia de coordinación. Además, la evaluación de resultados de las partes, evaluación

de calidad de proceso por estudiantado, entrevista, evaluación individual. Los instrumentos utilizados, los archivos de programa, cuestionarios de evaluación, test de destrezas y habilidades, cuestionario de evaluación de proceso, actas, normativa y reglamentos de la universidad.

3.3. PROCEDIMIENTO

La estrategia de coordinación docente, incluye las fases a lo largo del proceso, que pasamos a describir:

- Cotejo de alumnado matriculado en prácticas de tercero y expediente de notas (prelación en la elección de campo).
- Cotejo de entidades, tutores/as de trabajo social, información sobre las prácticas, objetivos, funciones, gestión de acuerdo de prácticas y cronograma de práctica.
- Oferta de catálogo de campos y procedimiento de adjudicación en acto presencial,con comisión específica de estudiantado y profesorado, y con acta de resultados de elección y adjudicación definitiva.

Información sobre las prácticas, guía docente, guía orientativa para estudiantado, seminarios específicos sobre exigencias académicas y proceso de información, además de la información alojada en el portal. Inicio de primera supervisión con tutor/a académico previa incorporación al campo.

- Elaboración de acuerdos académicos, además de alta en la Seguridad Social durante su desarrollo. (gestión).
- Incorporación a campo, desarrollo, evaluación de las partes (tutor/a de campo, autoevaluación del estudiante), entrega de memoria de informe final de prácticas.
- Asistencia a supervisiones de prácticas con tutor/a académico, al menos tres a lo largo del cuatrimestre, y si se requieren más, se organizan.
- Formación en el proceso de 20 horas sobre intervención social, investigación, diagnóstico, evaluación, a través de las

actividades POAT de la Facultad principalmente u otras entidades oficiales que ofertan esta formación. (cuidar la calidad de la formación recibida).

- Evaluación de la calidad del proceso con estudiantado, mediante cuestionario y sesión de trabajo presencial, para trabajar sobre los resultados y propuestas de mejora.

Evaluación final, test de competencias, asistencia a supervisiones, evaluación tutor/a de campo, autoevaluación estudiante, informe memoria final, formación.

Informe final de la estrategia de coordinación y entrega al Departamento y Comisión de Prácticas de la Facultad.

En preparación para su envío, el informe resumen ejecutivo a entidades, sobre su transferencia en la formación de estudiantado y a la universidad, que se resume dentro de este capítulo.

4. RESULTADOS

4.1. TRANSFERENCIA Y TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTO

Primero presentar los resultados de la transferencia de conocimiento del estudiantado (cuadro 3), como valor social y utilidad para la entidad. El total de entidades que participan (N=78), con un total de profesionales de campo (N= 87) y que se distribuye de la siguiente manera.

CUADRO 3.

Áreas	Total	Mujer	Hombre
Tercer Sector de la Acción Social	35	23	2
Servicios Sociales	17	13	5
Empresa privada de servicios	12	9	8
Tejido asociativo - vecinal	4	3	0
Centros de Salud Primaria	6	6	1
Centro Salud Especializada	3	4	2
Vivienda, Consejería	1	2	0
Total	78	60	18

Fuente: Elaboración propia a partir de archivo de programa.

La tipología de investigación (cuadro 4), llevada a cabo por el alumnado (N=100), distribuido en los campos (N=78) y previo acuerdo con profesional de la entidad,es el siguiente.

CUADRO 4

Tipo de investigación	P	D	I	D	D-I	Total
Tercer Sector de la Acción Social	4	5	11	7	8	35
Servicios Sociales	2	4	6	4	1	17
Empresa privada de servicios	6	2	1	2	1	12
Tejido asociativo - vecinal	0	0	0	2	2	4
Centros de Salud Primaria	0	0	3	3	0	6
Centro Salud Especializada	0	0	1	1	1	3
Vivienda, Consejería	0	0	0	1	0	1
Total	12	11	22	20	13	78

Leyenda: Perfil, Demanda, Intervención, Necesidades- Demanda, Diagnóstico del Interno.
Fuente: Elaboración propia a partir de archivo de programa.

Trasmisión de conocimiento del estudiantado a las entidades, se puede concretar en:

- Manejo de bases de datos, análisis, explotación.
- Manejo de competencia digital; información, comunicación, resolución de problemas y software (ONTSI, 2020).
- Información actualizada sobre la evidencia de intervención en el contexto y colectivo en el que se hacen las prácticas.
- Gestión de información y conocimiento.
- Preguntas del estudiantado, sobre la intervención, que obligan a pensar, qué, cómo, por qué, sobre las competencias y destrezas profesionales automatizadas que aplican.

Transferencia del estudiantado, participando en la mejora de la calidad de las prácticas curriculares[21]. Estos se agrupan en los siguientes resultados.

[21] El Reglamento de Prácticas Externas de la ULL, aprobado en Consejo de Gobierno el 28 de julio de 2023, y según artículos 10, 15, 16, 25 y 26, recoge la obligación del

De la escala autoinformada, sobre once principios básicos de la intervención del trabajo social, entre 1 (muy baja aplicación en mis prácticas) y 7 (muy alta aplicación en mis prácticas), la media se ubica en 5,8.

Sobre cumplimiento de tutores/as académicos con sus responsabilidades (respuesta dicotómica sí o no, ns/nc), los indicadores de calidad valorados han sido: supervisión (80%) información sobre tareas (55%), aporte de material adicional (35%), exigencia acorde a guía docente (78%), coordinación con tutora de campo (65%).

Respecto sus tutoras de campo, (respuesta dicotómica sí o no, ns/nc), los indicadores de calidad valorados han sido: facilita aprendizaje (95%), coordinación con tutor/a académico (67%), realización actividades de equipo (98%), otras actividades encomendadas dentro de la organización (8%), tiempo de preguntas y aclaración con profesional (74%), facilita documentos y bases de datos (98%).

Sobre la comisión de coordinación, (respuesta dicotómica sí o no, ns/nc), los indicadores de calidad valorados han sido: Portal web de las prácticas e información alojada (85%), guía de prácticas para estudiantes en campo (95%), cumplimiento de Reglamento de prácticas (92%), comisión de adjudicación de campos participativa (95%), información sobre cambio de normativa sobre el alta y baja en la seguridad social (95%), resuelto proceso de incorporación a campo del estudiantado (100%), Información sobre el proceso de prácticas (70%), respuesta a situaciones personales sobre las prácticas, dudas, aclaraciones (87%).

Sobre los derechos y deberes de las partes (alumnado, profesor tutor y profesional de campo, comisión de coordinación), mediante (respuesta dicotómica sí o no, ns/nc), los indicadores de calidad valorados han sido: derechos del estudiantado en las prácticas (98%), deberes del estudiantes en las prácticas (84%), deberes del tutor/a académico en las prácticas (74%), deberes del tutor/a de campo en las prácticas (94%), deberes de la comisión de coordinación de las prácticas de Grado (82%).

---

estudiantado, participar en los proceso de evaluación y mejora de la calidad de las prácticas curriculares.

Las propuestas de mejora con preguntas abiertas se concretan en aspectos como: a) Mejoras (misma exigencia para todo el estudiantado, rebajar las evidencias (cantidad y contenido) y dar más valor a la experiencia y su evaluación, ajustar las exigencias a la realidad de cada campo y posibilidades), b) Sistema de evaluación (ponderar más el porcentaje que se otorga al tutor/a de campo (30 al 40%), eliminar las horas formativas, subir auto- evaluación de alumnado (20-30%), con indicadores: propio desempeño y aprendizaje durante las prácticas, informes regulares, sesiones de reflexión y discusión sobre su experiencia práctica, etc, el tutor académico, no más del (20-30%)y basado en indicadores: progreso, evidencias, habilidades, test de evaluación, etc., la memoria final tenga peso como evidencia, pero no en su porcentaje y si lo tiene, sea éste un (10-15%) y la comisión de coordinación vele por el cumplimiento del proceso, y se convoque al alumnado presencial y online, para evaluar durante el cuatrimestre).

Transferencia de conocimiento desde la entidad al estudiante.

La supervisión, tutorización, evaluación, aprendizaje por observación, tareas del proceso de aprendizaje de destrezas y habilidades para la intervención profesional.

Acceso a los archivos de programa del servicio y colectivo donde realizan prácticas para realizar el análisis de la organización.

La observación estructurada durante cuatro meses (Cuadro 5), de la práctica aplicada de la profesional, a partir de indicadores de intervención, cotejo y validación de la observación, ayudan a entender las competencias y destrezas desde la intervención profesional por el estudiantado. Los resultados del análisis, indican que todas estas funciones están presentes en la práctica profesional, alcanzado un 89% en la observación aplicada y recogida de ejemplos por el estudiantado. No se aprecian diferencias en cuanto a entidades, colectivos, pero sí en cuanto a años de experiencia. A más años más aplicación de funciones. Añaden los profesionales otras no recogidas como el apoyo emocional, terapia familiar, trabajo en grupos, etc.

CUADRO 5.

Resolución de problemas, 2. Trabajo en equipo de carácter interdisciplinar, 3. Habilidades en las relaciones interpersonales, 4. Reconocimiento a la diversidad y la interculturalidad, 5. Toma de decisiones, 6. Capacidad de organización y planificación, 7. Adaptación a nuevas situaciones, 8. Motivación por la calidad, 9. Creatividad, 10. Capacidad de gestión de la información, 11. Iniciativa y espíritu emprendedor, 12. Conocimiento de otras culturas y costumbres, 13. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio, 14. Liderazgo, 15. Establecer relaciones profesionales al objeto de,, 16. Intervenir con personas, familias, grupos,, 17. Valorar las necesidades y opciones,, 18. Responder a situaciones de crisis valorando,, 18. Interactuar con personas, 19. Apoyar el desarrollo de redes,, 20. Promover el crecimiento, desarrollo,, 21. Utilizar la mediación como estrategia de intervención,, 22. Diseñar, implementar y,,, 23. Administrar y ser responsable de su propio trabajo,, 24.Gestionar, presentar y compartir historias,, 25. Trabajar de manera eficaz dentro de sistemas,, 26. Investigar, analizar y evaluar,, 27. Gestionar conflictos, dilemas y problemas, 28. Contribuir a la promoción de las mejores prácticas,, 29.Preparar, producir, implementar,, 30. Trabajar con los comportamientos que represente,, 31. Analizar y sistematizar la información,, 32. Defender personas, familias, grupos y organizaciones,, 33. Preparar y participar en las reuniones,, 34. Establecer y actuar para la resolución,, 35. Establecer, minimizar y gestionar el riesgo, 36. Contribuir a la administración de recursos y servicios, 37. Gestionar y dirigir entidades de bienestar social, 38. Trabajar dentro de estándares acordados,, 39, Otras

Fuente: Estadillo de observación estructurada de la práctica profesional. Guía de prácticas de tercero para estudiantado en campo de Grado de Trabajo Social. Coordinación de Prácticas (2022).

Transferencia de conocimiento desde la entidad al Grado de Trabajo Social, partiendo de las evidencias y bases de datos se pueden concretar en las siguientes:

- Conocer tras la evaluación de pares, las competencias y funciones aplicadas desde el Trabajo Social en las distintas entidades.
- Identificar el papel, rol, y funciones del Trabajo Social, basado en la práctica real y según entidades.
- Conocer, los procesos de ayuda, gestión básica, recursos, avanzada, intervención profesional que se aplican.
- Identificar los modelos sobre los que se basa la intervención.
- Conocer el trabajo en equipo, multidisciplinar, interdisciplinar, dentro de las entidades.
- Conocer la tipología de relaciones y trabajo en red con los recursos del entorno imprescindibles para la intervención y consecución de objetivos.

- Identificar otras competencias, destrezas, habilidades, estrategias, innovación, soluciones, etc., que se aplican en la intervención profesional.

4.3. EVALUACIÓN FINAL DE RESULTADOS ACADÉMICOS DE PRÁCTICAS

Los resultados finales indican que el 100% del estudiantado supera sus prácticas curriculares de tercero en el curso 2023-2024. Las medias de la evaluación de las partes implicadas, son las siguientes:

- Autoevaluación estudiante (0-1), media 0,85.
- Formación complementaria (0-1), media 1.
- Tutor/a de campo (0-2), media 1,8.
- Test de competencias y destrezas (0-1), media 0,8.
- Asistencia a supervisiones (0-1), media 0,9.
- Informe memoria final de prácticas (0-4), media 3,5.

5. DISCUSIÓN

La participación de los estudiantes en diversas áreas profesionales pone de manifiesto la relevancia del Grado de Trabajo Social para formar profesionales que pueden integrarse efectivamente en distintos contextos laborales. (Plan de estudios Grado de Trabajo Social, 2010; Reglamento de Prácticas Externas de la Universidad de La Laguna, 2023). La distribución del estudiantado en áreas como el Tercer Sector de la Acción Social, Servicios Sociales y la Empresa Privada de Servicios y sus particularidades (Fantova, 2001; Ferrer, 2017; López, 2019; Consejo General del Trabajo Social, 2022; Informe DEC 2023 Comunidades Autónomas; POAS, 2017), evidencia una amplia aplicación del conocimiento teórico en prácticas reales, subrayando la versatilidad y aplicabilidad de la formación recibida.

El manejo de bases de datos y competencias digitales (ONTSI, 2020), por parte del estudiantado indica un alineamiento con las necesidades actuales del mercado laboral, donde la capacidad para gestionar y

analizar información es crucial. Además, la actualización constante de la evidencia de intervención y la gestión de información reflejan una preparación adecuada para afrontar los desafíos contemporáneos en el ámbito del trabajo social.

El estímulo intelectual proporcionado por las preguntas de los estudiantes a los profesionales fomenta una cultura de mejora continua y reflexión crítica en las entidades. (MECA, 2016). Este intercambio bidireccional no solo beneficia a los estudiantes al permitirles una comprensión más profunda de las prácticas profesionales, sino que también impulsa a los profesionales a reevaluar y perfeccionar sus metodologías y técnicas.

El Modelo de Enseñanza-Aprendizaje Centrado en el Alumnado MECA) de la Universidad de La Laguna (19 de marzo de 2021, Consejo Gobierno de la ULL), pone énfasis en el el aprendizaje por proyectos, experiencial y constructivista, orientado a la adquisición por parte del alumnado de competencias como saber buscar, analizar y seleccionar información, el trabajo cooperativo, el pensamiento crítico, la creatividad, la actitud positiva hacia la innovación.

La evaluación positiva de los tutores académicos y de campo destaca la eficacia del sistema de supervisión y la calidad del acompañamiento proporcionado a los estudiantes. La alta valoración de la guía docente, la coordinación y la aportación de material adicional sugieren que los estudiantes reciben un apoyo integral que facilita su aprendizaje y aplicación práctica de conocimientos.

La capacidad del estudiantado para contribuir al conocimiento y las prácticas dentro de las entidades es un indicador de la calidad de la formación recibida en el Grado de Trabajo Social. La transferencia de habilidades digitales y de gestión de información ayuda a modernizar y optimizar las operaciones de las entidades, mientras que las reflexiones críticas provocadas por las preguntas del estudiantado obligan a los profesionales a reconsiderar sus enfoques y técnicas, lo que puede resultar en una mejora continua de los servicios ofrecidos.

La supervisión y evaluación continua por parte de las entidades, junto con el acceso a recursos y la observación estructurada, proporcionan a los estudiantes una valiosa experiencia práctica que complementa su

formación teórica. Esta exposición a situaciones reales y prácticas aplicadas permite a los estudiantes desarrollar competencias cruciales para su futura carrera profesional en el trabajo social. La alta tasa de observación aplicada (89%) indica que los estudiantes están adquiriendo una comprensión práctica de las funciones profesionales.

El feedback y los conocimientos proporcionados por las entidades contribuyen significativamente al desarrollo del currículo del Grado de Trabajo Social. La identificación de competencias, roles, funciones y modelos de intervención basados en la práctica real permite al programa académico ajustarse continuamente a las necesidades del mercado laboral y a las mejores prácticas del campo. La integración de experiencias de trabajo en equipo interdisciplinar y el conocimiento de las relaciones y redes de trabajo refuerzan la preparación de los estudiantes para un entorno profesional dinámico y colaborativo.

La evaluación positiva y la alta tasa de éxito del estudiantado en sus prácticas curriculares reflejan la efectividad del programa de prácticas y la calidad de la formación proporcionada. Los resultados indican que los estudiantes no solo están cumpliendo con los requisitos académicos, sino que también están adquiriendo y aplicando habilidades prácticas de manera efectiva.

En resumen, los resultados de la transferencia y transmisión de conocimiento en las prácticas curriculares del Grado de Trabajo Social son altamente positivos. Los estudiantes están demostrando competencias clave y contribuyendo significativamente a las entidades en las que realizan sus prácticas. A su vez, las entidades están proporcionando un entorno de aprendizaje enriquecedor que complementa la formación teórica del estudiantado. Este intercambio bidireccional de conocimientos y experiencias promueve una mejora continua tanto en el entorno académico como en el profesional, resaltando la importancia de la colaboración y la sinergia entre ambos.

6. CONCLUSIONES

Las principales conclusiones se pueden resumir en:

Valor Social y Utilidad para las Entidades: La participación de estudiantes en diversas áreas profesionales demuestra su capacidad para aportar valor significativo a las entidades, promoviendo mejoras y actualizaciones en prácticas y procesos.

Competencias Transferidas: El estudiantado ha demostrado competencia en el manejo de bases de datos, habilidades digitales y gestión de información, proporcionando también reflexiones críticas que mejoran las prácticas profesionales.

Mejora de la Calidad de las Prácticas: La participación del estudiantado en la evaluación y mejora de las prácticas curriculares ha sido positiva, con una media alta en la aplicación de principios básicos de intervención y altos niveles de satisfacción con tutores académicos y de campo.

Transmisión de Conocimiento del Estudiantado a las Entidades: Los estudiantes han contribuido significativamente a la mejora de las entidades mediante la transferencia de competencias digitales y de gestión de información, y estimulando la reflexión crítica sobre las prácticas profesionales.

Transferencia de Conocimiento desde la Entidad al Estudiante: Las entidades han proporcionado un entorno de aprendizaje valioso a través de la supervisión, el acceso a recursos y la observación estructurada de prácticas profesionales, facilitando el desarrollo de competencias clave en los estudiantes.

Transferencia de Conocimiento desde la Entidad al Grado de Trabajo Social: Las entidades han aportado al Grado de Trabajo Social mediante la evaluación de competencias, identificación de roles y funciones, conocimiento de procesos de intervención y modelos de trabajo en equipo interdisciplinar, enriqueciendo el currículo académico.

Evaluación Final de Resultados Académicos de Prácticas: Todos los estudiantes han superado sus prácticas con evaluaciones positivas en autoevaluación, formación complementaria, evaluación de tutores de campo, competencias y destrezas, asistencia a supervisiones e informes finales, reflejando un proceso de prácticas exitoso y bien estructurado.

La transferencia y transmisión de conocimiento en las prácticas curriculares del Grado de Trabajo Social han sido efectivas y beneficiosas. El estudiantado ha demostrado competencias clave y ha contribuido significativamente a las entidades, mientras que las entidades han proporcionado un entorno de aprendizaje enriquecedor. Este intercambio ha resultado en una mejora continua y sinérgica del proceso formativo y profesional, destacando la importancia de la colaboración entre el entorno académico y profesional.

7. REFERENCIAS

ANECA (2015). Criterios y directrices para el aseguramiento de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG). Conferencia de ministros de mayo de 2015. Disponible: https://n9.cl/6i6fp

Ferrer, N. (2017). Una aproximación al estado actual de los Servicios Sociales. Estrategias básicas para mejorar las intervenciones socioeducativas en el Servicio Básico de Atención Social. Educació Social. Revista de intervención Socioeducativa 65, 156-173.

Fantova, F. (2001). La gestión de organizaciones no lucrativas. Herramientas para la Intervención Social. Editorial CCS.

Fantova (2018). *Construyendo la intervención social*. Papeles del Psicólogo / Psychologist Papers, 2018. Vol. 39(2), pp. 81-88.

Gutiérrez, J., Herrera, J. M. (2023). Investigación aplicada de transferencia de conocimiento e innovación social desde la Universidad en las Políticas Sociales Locales de la infancia y adolescencia. En La innovación pedagógica y su incidencia en el desarrollo de competencias. Especial referencia a las ciencias sociales y jurídicas (pp. 99-116). Egregius.

Herrera, J.M. (2009). Manual práctico para la gestión de organizaciones proveedoras de servicios sociales. [La Laguna] : J.M. Herrera, D.L. 2009.

Herrera Hernández, J. M., & Gutiérrez Barroso, J. (2023). Transferencia de conocimiento e innovación social desde la Universidad para la ruptura de la brecha digital desde los Servicios Sociales. Methaodos. revista de ciencias sociales, 11(2).

Índice DEC Comunidades Autónomas 2023. Asociación Estatal de Directoras y Gerentes de Servicios Sociales. https://directoressociales.com/la-asociacion/

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.Jefatura del Estado «BOE» núm. 307, de 24 de diciembre de 2001 Referencia: BOE-A-2001-24515

López-Cabanas M (2019). *Servicios Sociales Municipales: Necesidad de una refundación*. Papeles del Psicólogo / Psychologist Papers, 2018. Vol. 39(2), pp. 89-95.

Mato, S. (Coord.), Gómez, J., Gutiérrez, F., López, M., & Tejerina, F. (2018). *Transferencia del conocimiento. Nuevo modelo para su prestigio e impulso. CRUE*. Universidades Españolas.

Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y la Sociedad de la Información (2020). *La sociedad en red: Transformación digital en España. Informe anual 2019*. Secretaría General Técnica, Centro de publicaciones. Doi.org/10.1016/j.janxdis.2016.09.010

Ormaextxea, Ibaibarriaga, IOK Laboratorios de Trabajo Social S. Coop (2012). *Modelo del Sistema Público de Servicios Sociales*. Texto aprobado de forma unánime por Asamblea General del Consejo General de Colegios Oficiales de Trabajo Social el día 12 de marzo de 2022.

Plataforma de ONG de Acción Social. (2017). III Plan Estratégico del Tercer Sector de Acción Social.

Pohl, C. y Hirsch Hadorn, G. (2008). *Methodological challenges of transdisciplinary research*. Natures Sciences Societes, 16(2), 111–121. https://doi.org/10.1051/nss:2008035

Real Decreto-ley 2/2023, de 16 de marzo, de medidas urgentes para la ampliación de derechos de los pensionistas, la reducción de la brecha de género y el establecimiento de un nuevo marco de sostenibilidad del sistema público de pensiones. Jefatura del Estado. «BOE» núm. 65, de 17 de marzo de 2023 Referencia: BOE-A-2023-6967

Reglamento de prácticas externas de la Universidad de La Laguna. Boletín Oficial de la Universidad de La Laguna, 21 de diciembre de 2023, BOUL, núm. 80. Aprobado en Consejo de Gobierno de 20 diciembre de 2023.

Reglamento de Prácticas Externas de la Universidad de La Laguna, BOULL, 21de diciembre de de 2023, nº 80. Portal de la Universidad de La Laguna.

Relinque Medina, F., Muñoz Moreno, R., Fernández Borrero, M., y Vázquez Aguado, O. (2021). I*nforme sobre Investigación e Innovación en los Servicios Sociales de Andalucía*. Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.

Resolución de 30 de abril de 2010, de la Universidad de La Laguna, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Trabajo Social.BOE, jueves 24 de junio de 2010, nº 153.

Universidad Autónoma de Barcelona, (2029). La diferencia entre transferencia y transmisión de conocimiento. Conocimiento extraído el 10 de febrero de 2019 de la página web de la UAB) https://www. uab.cat/web/investigar/itinerarios/innovaciontransferencia-y-empresa/transferencia-delconocimiento-1345667266489.html.

ACOMPAÑAR DESDE LA CRÍTICA: ESTRATEGIAS DOCENTES PARTICIPATIVAS PARALA FORMACIÓN SOBRE ANTROPOLOGÍA DEL DESARROLLO Y LA COOPERACIÓN

VÍCTOR DEL ARCO FERNÁNDEZ[22]
Dpto. Psicología Social y Antropología, Universidad de Salamanca

INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo propongo compartir una experiencia de aprendizaje colaborativo llevada a cabo en el marco de la asignatura *Antropología del Desarrollo y la Cooperación*, impartida en el Grado en Antropología de la Universidad de Salamanca (en adelante USAL) durante el curso 23/24. La materia en cuestión tiene un carácter obligatorio y se localiza en el segundo cuatrimestre del último curso de los estudios de grado. Como veremos, esta circunstancia será fundamental para comprender el alcance y sentido del proyecto docente desarrollado.

A continuación, describiré la forma en que, de manera dialogada entre profesorado y estudiantes, construimos una asignatura tanto programática como evaluativamente flexible. En ella introdujimos actividades prácticas fuera del aula, así como dinámicas formativas alejadas de las características propias de una magistralidad docente: conferencias de investigadores/as invitados, charlas con profesionales del sector cooperante, seminarios temáticos, uso de material audiovisual y documental de tipo etnográfico, etc. Estructuralmente, se buscaba mantener una capacidad de adaptación a los intereses y circunstancias sobrevenidas del conjunto de la clase, empleando en todo momento una perspectiva crítica.

[22] Profesor Ayudante Doctor, Departamento de Psicología Social y Antropología, Universidad de Salamanca (USAL). Correo institucional: victor.arco@usal.es

En primer lugar, ahondaré con detalle en los objetivos y la experiencia formativo-docente, junto con las dinámicas de selección-negociación programática sobre las actividades y contenidos teóricos revisados en el aula. En segundo término, serán detalladas las metodologías docentes, las dinámicas cooperativas de trabajo grupal establecidas en el marco de la clase y las estrategias de motivación implementadas. Como veremos, favorecieron una participación activa con altos índices de asistencia a las sesiones presenciales (superaron el 75% de los matriculados/as). Finalmente, se enunciarán los resultados generales obtenidos, así como una breve discusión sobre los mismos enmarcada en el apartado de conclusiones. En este lugar se encuadrarán también una serie de consideraciones sobre la necesidad de alentar desde nuestras prácticas docentes el pensamiento crítico en la universidad pública.

Por último, quisiera referirme a la principal motivación que me ha llevado a compartir esta experiencia en el marco del IV edición del Congreso Internacional de Innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas (INNDOC, 2024), así como en el presente libro. Con ello busco establecer un diálogo pedagógico y epistémico de carácter general, con la esperanza de que tenga alcance más allá del ámbito del Desarrollo, así como del campo específico de la antropología social. Me propongo pues definir algunas estrategias con posibilidad de adaptación, una guía de supuestos para asistir el desempeño del trabajoso proceso de hacernos cargo de asignaturas por primera vez y, ante cuyo contenido temático, podemos no ser expertos.

OBJETIVOS

El objetivo general de esta propuesta docente puede considerarse como transversal a cualquier acción pedagógica, se desempeñe o no desde la institución universitaria: impartir la materia de la que somos responsables de la mejor manera posible, garantizando resultados de aprendizaje positivos para los y las estudiantes matriculados. No obstante, esta cuestión es ciertamente compleja, como consecuencia de la diversidad y variabilidad en lo que cada docente, institución o régimen de poder/saber entiende por ello. Los criterios están así plenamente

atravesados por razones epistemológicas, metodológicas, éticas y políticas que responden a ciertos contextos; pero también por narrativas, discursos y lógicas hegemonizadoras difíciles de desafiar.

Nos encontramos, por ejemplo, con que la calidad docente está plenamente parametrizada en el modelo de universidad europea contemporánea. Se mide en variables cuantitativas, se traduce tanto en resultados de aprendizaje específicos como en la adquisición de competencias de diferente índole, independientemente del tipo de conocimiento que se imparta. Ontológicamente, esto responde a la ejecución de un modelo que comprende el proceso de aprendizaje de manera ciertamente simplista. La generación del conocimiento científico y el hecho de ponerlo en común o construirlo colaborativamente en el espacio del aula, queda relegado a una mera gestión de un saber desmenuzado en epígrafes temáticos frecuentemente desconectados entre sí.

Una de las preocupantes tendencias de la universidad contemporánea es precisamente que los objetivos de aprendizaje se disgregan en partes discretas correlacionadas con conocimientos específicos cada vez más precisos. Mediante ellos se desdibujan los potenciales sentidos relacionales unificadores, poniéndose en marcha la falaz idea de que un sumatorio basta para conformar un todo. El análisis social ha cuestionado esta idea desde hace más de un siglo, señalando como un grupo no es exclusivamente la suma individual de sus miembros. Siguiendo esta lógica, el contenido de una asignatura no debería entenderse como un agregado secuencial de temas en un programa curricular que el estudiantado debe memorizar, sino algo más complejo. Considero que, como docentes, debemos atender principalmente a la capacidad de generar relaciones epistémicas, de construir un pensamiento maduro y profundo, de experimentar la acción crítica, de provocar e invitar a los y las estudiantes a que se hagan sus propias preguntas. El verdadero papel de la universidad pública no es el de producir profesionales para un sistema, sino ciudadanos críticos con capacidad tanto de trabajo profesional como de razonamiento (Anta, 2023). Estas ideas serán retomadas con mayor profundad en el apartado de conclusiones.

Si continuamos atendiendo a la experiencia docente vehicular del capítulo, destacamos como objetivos secundarios la mejora motivacional de

los y las estudiantes del curso, así como su participación mediante la combinación de actividades prácticas formativas, un proceso de negociación sobre los temas particulares a trabajar, la intervención de profesionales de la cooperación y el cuestionamiento crítico de las tradicionales agendas sobre Desarrollo y Cooperación. A pesar de que partimos de un marco conceptual introductorio y estable, una dinámica pedagógica cooperativa basada en el diálogo y la participación, permitió que la asignatura llevara su propio crecimiento particular, otorgando validez y legitimidad a los contenidos propuestos. Sobre esto incidiremos a continuación.

3. METODOLOGÍA

Metodológicamente, la experiencia de aprendizaje colaborativo se llevó a cabo mediante una serie de estrategias motivacionales que fueron, en gran medida, consecuencia del intento por hacer frente a un contexto sobrevenido: no pude participar en la elaboración de la guía docente y no soy un experto en la temática.

Entre las estrategias implementadas destacan tanto los procesos de negociación curricular con las y los estudiantes, como la flexibilidad metodológica y evaluativa. Pese a su complejidad, ambas supusieron un aprendizaje conjunto vertebrado mediante dinámicas de participación, diálogo y activación motivacional crítica, que nos permitieron obtener unos resultados finales positivos. Así lo mostraron las encuestas institucionales de evaluación de la calidad docente del programa DOCENTIA (4,82 sobre 5), la calificación final media de la clase por encima del notable y el hecho de que seis de las 9 estudiantes matriculadas decidieran continuar su formación de posgrado con una especialización sobre la propia temática de Antropología Aplicada/Pública o del Desarrollo sobre la que pude asesorarlas.

Brevemente, me gustaría señalar una consideración general que franquea tanto al conjunto de esta experiencia docente particular como a la metodología llevada a cabo. Desde mi punto de vista, establecer una serie de procesos de negociación temáticos, problemáticos y evaluativos, atendiendo a los diferentes intereses y circunstancias que cada

curso presenta en el aula, permite construir unas dinámicas formativas inconmensurablemente fructíferas. Esto constituye en sí mismo una razón de ética tanto docente como epistémica, que toma en consideración las relaciones de poder que se concitan en lo académico y se hace cargo del desafío de entender un hecho: que el conocimiento científico, la formación académica y el aprendizaje producido en el marco de una universidad o institución pública, o es crítico o no será.

De este modo, la especialización de los contenidos desde una adecuación cambiante y crítica en función del curso, la agenda temática o el contexto político-social global, es un deber que tenemos como docentes de la universidad pública. Si bien es cierto que las dinámicas que expondremos tienden a favorecer tanto la motivación como la participación en el aula (Huertas y Rodríguez, 2000; Arco, 2022), generando un aprendizaje cooperativo y colaborativo para todas las personas protagonistas – estudiantes y profesorado–, no debería de alejarnos de lo verdaderamente importante: contribuir y acompañar los procesos formativos críticos de los y las estudiantes que se matriculan en las formaciones de las que nos hacemos cargo.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado expondré la genealogía del proceso de negociación mediante el que se adaptaron los intereses temáticos particulares de los y las estudiantes con los del conjunto del curso. En segundo término, abordaré cómo fue re-estructurada la materia y organizadas las actividades formativas describiéndolas convenientemente para, finalmente, introducir la visión crítica general sobre las problemáticas del ámbito del Desarrollo. Para ello utilizaré una perspectiva de economía política (Roseberry, 1988), que me permitirá resaltar las contradicciones propias de la existencia de una asignatura con ese contenido temático en el propio grado de antropología.

Anteriormente hemos destacado que la flexibilidad programática y evaluativa ha sido una de las características rectoras de esta experiencia docente colaborativa. Explicitada a los y las estudiantes desde la sesión inicial, fue empleada estratégicamente para fomentar la participación al

disponer una realidad provisional, que podía estar sujeta a cambios al estar por hacer, y de la que podían formar parte en la medida que quisieran. La propuesta era así pretendidamente lábil, que no débil. Empleamos aquí la diferencia entre las dos nociones esgrimida por el añorado antropólogo Alberto Cardín (1990) hace casi cuatro décadas. Este autor recurría a ella para definir el tipo de conocimiento que caracterizaba y podía construirse desde la metodología etnográfica, estableciendo una analogía con la imagen de un junco que es capaz de doblarse ante la tensión sin partirse.

Como argumentaremos en el desarrollo del texto, las herramientas técnicas y metodológicas propias del saber disciplinar antropológico social (Restrepo, 2016; Jociles, 1999; Morado y Arco, 2023), en cuanto a la comprensión de los procesos de construcción de la alteridad se refiere, fueron de gran utilidad en la contextualización, planteamiento y ejecución satisfactoria de la propuesta con los y las estudiantes.

No obstante, antes de profundizar en los detalles de esta experiencia, veo necesario ahondar en la ya referida limitación con la que me encontré como responsable de esta asignatura: una guía docente sobrevenida y una materia que era totalmente ajena a mí trayectoria docente e investigadora. Desafortunadamente, entiendo que esta situación es cada vez más habitual, consecuencia sin duda de los emergentes procesos y prácticas de precarización laboral circunscritos al ámbito universitario del Estado español (Fernández Liria at al, 2017; Pérez y Montoya, 2018).

La recientemente promulgada Ley Orgánica del Sistema Universitario (L.O.S.U.; LO 2/2023)[23] alberga la ambición de poner cierto freno a algunas de estas prácticas, de momento con poco éxito. Figuras temporales de personal docente asociado e investigador en formación (PDIF), premeditadamente mal entendidas y sometidas a la gestión de las emergencias docentes de los departamentos universitarios; personal PDI contratado a través regímenes de interinidad encadenados, contratos temporales por obra y servicio no adscritos a convenio, etc. (Pérez y Montoya, 2018). Todo ello forma parte de algo relativamente infrecuente hace un

[23] «BOE» núm. 70, de 23/03/2023. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2023-9044

par de décadas, pero que se ha convertido en una costumbre institucional arraigada, tan asumida como cuestionada sectorialmente.

Los hechos descritos se insertan estructuralmente en las lógicas neoliberales desplegadas con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (Anta, 2019) y pone en cuestión algunos de los principios rectores de la universidad ilustrada moderna (Brown, 1997). En gran medida interrelacionados, podemos destacar el profundo cuestionamiento de la autonomía del docente, la discusión sobre la existencia real de una libertad de cátedra ante el régimen de las competencias formativas o lo registrado en los documentos de verificación del grado, la ausencia de conexión de los saberes y conocimientos teóricos docentes con las trayectorias investigadoras y los currículums de las asignaturas impartidas, etc.

Que actualmente sea prácticamente imposible modificar una guía docente con menos de 6 meses vista por cuestiones de administración, gestión y burocracia, o que la elección de las asignaturas a impartir en los planes de ordenación docente se lleve a cabo por el gerontocrático criterio de antigüedad y grado, no sólo es un desafío a esos principios rectores enunciados, sino también una tremenda paradoja. Una contradicción en una realidad donde las nociones como *flexibilidad*, *capacidad de adaptación*, *excelencia*, *resiliencia*, *competitividad*, *libertad* o *transferencia*, forman parte de los discursos hegemónicos implementados por el modelo de universidad que se está ejecutando actualmente tanto en España como en el conjunto de la Unión Europea (Fernández Liria et al, 2017).

La experiencia docente que presentaré a continuación estuvo plenamente condicionada por la obligación de respetar los lineamientos básicos de un documento cerrado, aprobado de forma previa y sobre el que no pude participar en su proceso de elaboración curricular (temas, bibliografía recomendada y obligatoria, mecanismos de evaluación, etc.). Del mismo modo, se produjo la circunstancia de ser la primera vez que se impartía esta asignatura en los estudios del propio grado, siendo la guía docente a ejecutar diseñada y aprobada antes de conocer la caracterización general y los perfiles de los y las estudiantes: grupos reducidos de menos de 15 estudiantes, una gran movilidad nacional e internacional en los dos últimos cursos mediante los programas de becas (Erasmus+, SICUE, Fórmula Santander, etc.), necesidad de

flexibilidad ante la asistencia y de coordinación con la ocupación relativa a las prácticas de fin de grado, etc.

4.1. Genealogía de un "proceso de negociación"

Los condicionantes estructurales que hemos ido apuntando a lo largo del capítulo impusieron una coyuntura que intenté aprovechar en la medida de lo posible. Por un lado, me obligaron a pensar en potenciales estrategias de innovación docente que fueran respetuosas con el contenido de una inamovible guía docente, pero también, en las formas mediante las que transmitir una serie de conocimientos en los que me iba adentrando progresivamente. Desafortunadamente, mi incorporación contractual a la USAL se hizo el mismo día de inicio del curso académico 23/24, a pesar de que la resolución y firma del contrato fue con cuatro meses de antelación. No dispuse pues de tiempo oficialmente remunerado para dedicarme a la preparación del conjunto de la carga docente encomendada. Sin duda, esto es una muestra más de la diversidad de formas que encuentran los anteriormente aludidos procesos de precarización, consecuencia de una gestión neoliberalizada de la universidad pública. Algo ciertamente paradójico para una institución educativa que presume de constituir, desde el año 2010, un "Campus de Excelencia Internacional". Es ciertamente difícil, más allá de la retórica superficial, garantizar una calidad docente *excelente* con estas precarizadas prácticas de gestión de su personal laboral.

No obstante, salvando estos detalles contractuales internos que comparto como mera contextualización justificativa, decidí seguir las herramientas proporcionadas por la metodológica etnográfica. En ella el conocimiento surge del diálogo, la interacción y la horizontalidad, planteando a los y las estudiantes estas dificultades, proponiendo que me acompañaran en el proceso de intentar resolverlas (Arco y Morado, 2023). De este modo, en la sesión introductora, utilicé como referencia el ejemplo del profesor francés ilustrado Joseph Jacotot (1770-1840), a quien el filósofo Rancière le dedica la obra *El maestro ignorante* (2007). En ella se narra la experiencia de este profesor de la Universidad de Lovaina, que tuvo que enseñar francés a estudiantes flamencos sin poder darles ninguna lección, desconocía el idioma que ellos

hablaban y al revés. El caso de enseñar lo que uno ignora contribuye a conseguir, según el propio Rancière (2007), la propia emancipación intelectual, siendo este uno de los primeros ejemplos contemporáneos.

Salvando las distancias con el caso del profesor Jacotot, creo que su referencia en el aula permitió hacer comprender la idea que quería lleváramos a cabo a lo largo de la asignatura, estableciendo una relación pedagógica de proximidad entre los y las estudiantes con el propio docente. Asimismo, en las primeras sesiones, les invité a que revisaran el programa con detalle y me comunicaran los temas o ejemplos que más les podían interesar, así como aquellos que creían podían tener encaje en la asignatura y que no habían trabajado a lo largo de la carrera.

Afortunadamente, desde la temática del Desarrollo y la Cooperación es posible abordar tanto problemáticas como ejemplos diversos. Las incorporaciones más notables fueron la de trabajar Derechos Humanos y desarrollo, Patrimonio, Museos y desarrollo, así como temas de desarrollo socio-ecológico desde la perspectiva de las humanidades ecológicas. A las personas que propusieron cada problemática les invité a que trabajáramos en común una posible sesión monográfica sobre la misma, reajustando uno de los temas del programa por cada propuesta. Realmente lo que hicimos no fue tanto retirar temas del programa, sino reenfocarlos atendiendo a estos ejemplos vehiculares. Considero que haber reorganizado el programa previamente, haciendo corresponder cada tema con una sesión de tres horas continuadas el mismo día, facilitó la comprensión de la dinámica planteada. Prácticamente hacíamos sesiones monográficas con formato de curso de posgrado, atravesadas por una serie de preguntas comunes. En cada una de ellas se proponían uno o dos textos para debatir, en torno a los cuáles intentaba que pivotara toda la sesión. Aunque siempre con bastante apertura para trabajar o tratar los intereses que los y las estudiantes iban manifestando. Empleabamos también recursos audiovisuales de diferente tipo, videos cortos, partes de documentales, imágenes, noticias de prensa generalista, etc. para ilustrar los ejemplos aludidos.

Comparto aquí la propuesta realizada por si puede ser de interés para algún docente de esta materia en concreto. Los temas originales de la guía docente fueron considerados como bloques. Para respetarlos, los

descompuse en temas más específicos que a su vez dividí en epígrafes para trabajarlos particularmente en cada sesión. Compartir este formato con los y las estudiantes inicialmente otorgaba una cierta claridad a la propuesta, facilitando a su vez una visión relacional y de conjunto sobre lo que íbamos a trabajar:

Bloque 1. Debates críticos en torno a la cooperación y el desarrollo.

> Tema 1: El estado de un mundo postcolonial: De la era del Desarrollo a la Globalización (**Introducción al curso**)
>
> Tema 2: Los significados de las nociones "Desarrollo" y "Globalización"
>
> Tema 3: Antropología y desarrollo: una perspectiva preliminar

Bloque 2. El papel de la Antropología (y los/as antropólogos/as) en los proyectos de cooperación y el desarrollo.

> Tema 4: Génesis y evolución de la antropología del desarrollo
>
> Tema 5: La aplicación clásica de la antropología al desarrollo: Ejemplo de estudios de caso sobre gestión de recursos hídricos
>
> Tema 6: La antropología para el desarrollo en "acción": Temas y niveles de acción de la antropología

Bloque 3. Campos de acción y análisis desde la perspectiva de la diversidad cultural.

> Tema 7: Direcciones en la práctica de la antropología del desarrollo
>
> Tema 8: El desarrollo cuestionado. Críticas desde un enfoque de género
>
> Tema 9: El desarrollo como "encuentro colonial".
>
> Tema 10: El "postdesarrollo" como alternativa a debatir: Perspectivas y experiencias
>
> Tema 11. Los estudios en transición: Transiciones postextractivistas, crisis del modelo civilizatorio, etc.

Bloque 4. Metodologías específicas y análisis crítico de proyectos.

> Tema 12: Práctica y teoría del Decrecimiento
>
> Tema 13: Práctica y teoría del Buen Vivir
>
> Tema 14. Modernidades alternativas

4.2. Re-estructuración evaluativa y actividades formativas

Como es preceptivo, en la guía docente original de la asignatura quedaban explicitados con detalle los mecanismos de evaluación que se iban a considerar, los ejercicios teóricos y prácticos a realizar, así como los porcentajes que cada uno iba a representar en la nota final. Sin duda, este es uno de los puntos más delicados de modificar por cuestiones legales, pero también, por ética docente y respeto al estudiantado matriculado, que no es culpable de los problemas contextuales de gestión universitaria. Al no estar como docente conforme con la idea general propuesta, lo que hice fue trabajar el cambio desde el diálogo y la puesta en común. Di la oportunidad de que los y las estudiantes matriculados eligieran si querían ser evaluados de la forma dispuesta previamente a mi llegada o de una manera distinta, ofreciendo una rúbrica alternativa sobre cómo sería la que proponía. No era necesario que lo decidieran desde un primer momento, permitiéndoles adaptar su criterio a las necesidades finales que se podrían encontrar. Reitero la necesidad de considerar la coyuntura en la que se posiciona la asignatura en cuestión en el marco del grado (segundo cuatrimestre del último curso), momento en que los y las estudiantes simultanean actividades que ocupan la mayor parte de su tiempo y energía: Trabajo de Fin de Grado, Prácticas profesionales (voluntarias), créditos o asignaturas pendientes y el cuestionamiento e incertidumbre personal de terminar un ciclo y decidir qué hacer posteriormente

Mi propuesta buscaba, por tanto, tener consideración con estas circunstancias de contexto desde la premisa de la flexibilidad. En líneas generales consistía en ser evaluados mediante un ejercicio/comentario sobre una visita a un proyecto de desarrollo local al que acudimos (lo describiremos a continuación), su participación en clase (asistencia y lecturas pertinentes), así como hacerse cargo de una se las sesiones de tres horas sobre la temática que eligieran y de la que deberían presentar en la fecha del examen final una memoria.

El grueso del trabajo se centraba así en la participación activa durante el curso, así como en el diseño, elección y búsqueda bibliográfica de una sesión completa de clase de forma individual o en grupos. Como

responsable de la asignatura los acompañaba en el proceso de diseño y definición mediante tutorías personales, apoyando también durante el desarrollo de las sesiones con comentarios, matizaciones, aportes puntuales, etc. Todos los estudiantes tuvieron al menos dos encuentros de tutorización a lo largo del curso, a parte del seguimiento vía email. Creo que esta experiencia fue de utilidad compartida para trabajar gran cantidad de aspectos de la asignatura, resolver dudas y tomar decisiones sobre ella

La idea general de la propuesta era que compartieran con sus compañeros y compañeras una temática abordada en profundidad, pero mediante la formulación de preguntas y el establecimiento de vínculos relacionales con la asignatura en su conjunto. Se trabajaban así competencias como el aprendizaje autónomo, la comunicación en público, la capacidad de síntesis, la gestión de las posibles dudas de sus compañeros y compañeras, etc. No obstante, si creo conveniente señalar aquí que estas presentaciones temáticas se ubicaron en las últimas semanas de la asignatura, una vez que habíamos podido construir un corpus de conocimientos teórico-conceptuales que nos permitía dialogar convenientemente. La dinámica pedagógica era sencilla, ir paulatinamente desapareciendo como docente en la asignatura, favoreciendo que los y las estudiantes fueran participando con mayor determinación. Creo que estos procesos de disolución conscientes son de gran utilidad pedagógica en cursos avanzados. Potencian el interés por aprender del estudiantado pero también del propio profesor/a implicado en la propuesta

En mi experiencia docente, los estudiantes se encuentran más motivados cuando toman decisiones propias con relativa autonomía, cuando poder establecer vínculos con sus intereses personales y diversos. Esto enriquece enormemente la amalgama de ejemplos potenciales a tratar, permitiendo un tipo de aprendizaje colaborativo en el que, como docente, también me veo involucrado. Aprendí mucho de los ejemplos que eligieron los y las estudiantes al tratarse de elementos que, en la mayoría de los casos, me eran desconocidos por cuestiones vitales o generacionales. En el próximo curso 24/25, tengo previsto incorporar gran parte de los ejemplos seleccionados por los y las estudiantes como materiales propios de una asignatura de la que vuelvo a hacerme cargo.

Desde el punto de vista de las actividades formativas específicas llevadas a cabo en el marco de la asignatura podemos enunciar brevemente dos de ellas: sesiones monotemáticas con profesionales de la cooperación e investigadores/as en ese campo, así como una visita a un proyecto de desarrollo local en la ciudad de Salamanca.

- Sesiones con especialistas: Repartidas a lo largo de la asignatura desde el inicio de su recorrido, consistieron en invitar a profesionales del sector de la cooperación e investigadores para que compartieran sus experiencias y recorridos profesionales al respecto. Agradezco la colaboración desinteresada a los colegas Sofia San Millán (Coordinadora del Programa de Cooperación al desarrollo de la Fundación Adsis y con más de 20 años de experiencia en el campo de la cooperación internacional), Dr. Gregory Dallemagne (Investigador en antropología aplicada de la Universidad de Lovaina, con un excelso recorrido internacional en diferentes proyectos de cooperación) y Dr. Pablo García (Investigador postdoctoral Marie-Curie en el INCIPIT-CSIC con un proyecto sobre Desarrollo, Turismo y Patrimonio). Lo interesante de las escuchar sus experiencias, más allá obviamente del valor epistemológico del contenido, fue que sirvieron para mostrar una realidad más allá del espacio universitario. Los y las estudiantes pudieron dialogar y hacer preguntas sobre trayectorias profesionales en curso, casi en un sentido de asesoramiento/mentoría para su futuro inmediato como graduados y graduadas en antropología social

- Visita a proyecto de desarrollo local en Salamanca: Esta actividad se llevó a cabo gracias a la colaboración desinteresada de la Fundación ASDECOBA (www.asdecoba.org), asociación con más de 40 años de experiencia en proyectos de intervención social y desarrollo local a través de su comedor social, huertos sociales, talleres de empleo, etc. Pudimos visitar diferentes instalaciones, conocer en profundidad el proyecto y aproximarnos a una forma particularmente práctica de gestionar la intervención socio-comunitaria. Agradezco desde aquí

a su coordinador, Emiliano Tapia, por su tiempo, dedicación e implicación durante la visita

4.3. La cuestión del desarrollo y la cooperación para la antropología social

En varias ocasiones a lo largo de este texto, me he referido a mi falta de experiencia y conocimiento sobre los contenidos específicos de la asignatura encomendada. Considero que esto me ha permitido aproximarme a ella de forma diferente a como suelo hacerlo con otras materias de las que me he hecho cargo en mi trayectoria como docente, más próximas a mi trabajo investigador. No tenía unos apuntes previos que poder revisar al no haber cursado nunca una asignatura semejante durante mi proceso formativo, pero tampoco un criterio bibliográfico establecido o un posicionamiento epistémico sobre la materia en sí. Esto me permitió experimentar lo que creo que vivencian nuestros estudiantes en el transcurso de sus carreras, donde cotidianamente descubren desde la emergencia contenidos nuevos, enfoques teóricos, discusiones conceptuales, etc. Simplemente el hecho de tomar una serie de decisiones conceptuales sobre cómo referirme de manera coherente a determinados aspectos, supuso un aprendizaje notable. Del mismo modo que cuestionar el sentido mismo de la noción de Desarrollo asistencialista desde una perspectiva de Economía Política, me posicionó sin pretenderlo en un lado crítico del debate en el marco de las Ciencias Sociales

En todo momento de la experiencia docente, intenté aparecer en el acto de enseñar (Anta, 2023), desvelando los cuestionamientos que iba teniendo conforme avanzaba mi conocimiento de la asignatura, poniéndolos en relación con otros debates que si me resultaban más familiares en el campo de la antropología social: Estudios Culturales, Antropología Económica, Estudios Críticos del Patrimonio, Antropología Aplicada, etc. En estos procesos de comprensión de la propia asignatura comencé situando el Desarrollo en términos sociohistóricos, estableciendo como referencia su vinculación con una idea de progreso económico liberal occidental. Desde el punto de vista antropológico es una problemática controvertida planteada de manera etnocéntrica desde su génesis, con gran alcance político y cargada de prejuicios morales. Este

tipo de cuestionamientos, que eran compartidos con el conjunto de la clase, desplegaban a su vez una discusión sobre el propio sentido ontológico y epistémico de esa asignatura en un grado de antropología. Creo que fue la primera vez en toda la carrera que los y las estudiantes se encontraron con una crítica a la propia asignatura en la que estaban matriculados y que nos preocupamos en alimentar de manera colectiva. Considero que esta dinámica es pedagógicamente muy fructífera. Cuestionar lo que se aprende y lo que se enseña, tanto el sentido como nuestros roles dentro de las dinámicas de poder que se generan en esas prácticas docentes, dispone un acercamiento relativo a la consecución de esa emancipación intelectual señalada por Ranciére (2007), objetivo genuino de cualquier acción pedagógica y, consecuentemente, de las propuestas desde la universidad pública

6. CONCLUSIONES

A lo largo del capítulo he descrito una experiencia de aprendizaje docente colaborativa, así como una serie de reflexiones derivadas de ella. El objetivo de compartirlas encaja con una idea sobre publicar relacionada con hacer público, de poner en común aquello sobre lo que se investiga y se piensa. Desde mi punto de vista, una de las principales consecuencias del modelo de universidad neoliberalizada en la que nos reproducimos cotidianamente, es el de establecer un extenuante régimen de publicaciones obligatorias para avanzar en los procesos de acreditación. Este régimen del *publica o muere*, acaba desdibujando el sentido epistemológicamente propio a la construcción de conocimiento científico, nutriendo la paradoja academicista de publicar sin tener nada que decir, publicar varias versiones de la misma investigación, auto plagiarse, etc.

Considero que el hábito de compartir nuestras experiencias docentes particulares en diferentes tipos de foros y formatos, como bien puede ser el que conforma en conjunto este libro, desafía esas lógicas perversas sobre las publicaciones, permitiendo colaborar en la construcción de un proyecto común. Como docentes de universidad, sean públicas o privadas, tenemos mucho que reflexionar y decir sobre nuestras experiencias singulares para aprender colaborativamente los unos/as de los otros/as. Esto desafía también la idea de que la docencia es una carga y

resitúa el sentido ontológico de la propia universidad como lugar de pensamiento, donde el docente no es una fuente de autoridad, sino de provocación intelectual. En su conjunto esto es lo que entendemos por crítica, aquello que plantea interrogantes y genera reflexión desde nuestras experiencias personales puestas al servicio de la generación de un conocimiento académico riguroso, emancipatorio, cuidadoso e implicado con el contexto socio-político que habitamos y del que formamos parte de forma ineludible.

7. AGRADECIMIENTOS

Agradezco al comité organizador del IV Congreso Internacional de Innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas (INNDOC, 2024) por su provechoso trabajo e invitación a la presente publicación. Asimismo, quisiera agradecer al Departamento de Psicología Social y Antropología de la Universidad de Salamanca por su financiación con sus propios fondos para docentes. Finalmente, quisiera reconocer convenientemente a los y las estudiantes de la Universidad de Salamanca que cursaron la asignatura durante el curso 23-24 por su implicación, atenciones, cuidados y enseñanzas, pero también, por permitirme compartir la experiencia en este formato. A través de ellxs y gracias a su generosidad colaborativa, nos cuestionamos esos *mundos de la vida* que habitamos y recorremos a diario en un modelo de universidad cada día más deshumanizado. Gracias sinceras: Andrea, Beatriz, Clara, Edward, Lise, Lola, Miriam, Nicolás, Raimundo y Rose.

8. REFERENCIAS

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

Anta, J. (2023). *Crítica de la razón universitaria*. Aasa Editorial

Arco, V. (2022). Innovación docente para la mejora motivacional en asignaturas sobre "Técnicas cuantitativas" en grados de Antropología Social: Una propuesta aplicada de cambio docente. En Soria, C. y Martín, M (Eds), *Retos y experiencias de renovación pedagógica y la innovación en las ciencias sociales* (pp. 66-81). Dykinson, S.L.

Arco, V. y Morado, C. (2023). Metodología etnográfica y trabajo de campo: una propuesta formativo-participativa aplicada para profesionales del patrimonio. En Díaz-Noguera et al (coords) *Sembrando el futuro: la revolución en la formación y desarrollo de competencias* (pp. 81-825) Dykinson, S.L.

Brown, R. (1997). The learning Organization: A model for Educational Change. *NAMTA-Journal*, 22 (1), 190-203

Cardín, A. (1990). *Tientos etnológicos II*. Júcar Editorial

Fernández-Liria, C. et al. (2017). Escuela o barbarie: entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda. Akal

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

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

Morado, C. y Arco, V. (2023). Ensayando técnicas etnográficas en el aula: una propuesta docente para la investigación en ciencias del patrimonio desde la antropología. En Díaz-Noguera et al (coords) *Sembrando el futuro: la revolución en la formación y desarrollo de competencias* (pp. 468-484) Dykinson, S.L.

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

Rancière, J. (2007). El maestro ignorante: cinco lecciones sobre emancipación intelectual. Libros del Zorzal

Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Envión Editores

Roseberry, W. (1988). Political Economy. *Annual Review of Anthropology*, 17, 161-185

NUEVAS FORMAS DE INVESTIGACIÓN PARA EL CONOCIMIENTO DE LA ARQUITECTURA DOMÉSTICA

MARTA CRIADO ENGUIX
Universidad De Granada

1. INTRODUCCIÓN

Esta ponencia se pone de manifiesto la importancia que tiene en la investigación la documentación de archivo como herramienta indispensable para adentrarnos en el estudio del espacio doméstico.

Su transcripción análisis suponen una herramienta esencial para abordar el interior con verdadero rigor científico, "abordar la huella plasmada en el tiempo". Por tanto, nos adentramos en el inabarcable mundo interior: ajuares y artefactos q "convivían" y "habitaban" estancias. El mobiliario No se distancia del actuar de las personas. Poder comunicativo: estamento social, estilo de vida, valores. Tradicionalmente la casa ha sido uno de los espacios básicos del transcurso de la vida del ser humano. Además de proporcionarle cobijo y protección, era el lugar de formación, trabajo, descanso o de celebración de rituales. Pero, sobre todo era un lugar de convivencia familiar y sociabilidad. En ella se sucedía la vida cotidiana donde tenía lugar el desarrollo de las relaciones personales y sentimentales. Cohabitaban hombres y mujeres, niños, jóvenes, adultos y ancianos, solteros, casados y viudas, de distintos sexos, edades, estados civiles o categorías profesionales. El estudio integral de la vivienda constituye una de las bases sobre la que se sustenta nuestro estudio, apoyado en la vertiente de lo sociológico, lo histórico y lo artístico.

Desde los albores de la historia, la casa ha sido el lugar de residencia donde se reproducían las relaciones sociales de comunidad y parentesco. Ha sido, es y forma parte de la historia y la identidad de las ciudades. De ahí su inmersión en los modos de ocupación y en los de

habitar. En efecto, la visita de cualquiera de estas viviendas supone un viaje en el tiempo; un tiempo ya remoto, pero tan evocado que parece que vuelve a cobrar vida. Pese a que muchos de los caseríos estén abandonados y deteriorados, no quiero resignar a dejar de evocar la vida que se desarrollaba en sus interiores y les dio sentido. Si bien es cierto que, se trata de un planteamiento, quizá demasiado ambicioso, pero no cabe duda de que sólo un análisis sociológico de esta arquitectura nos puede llevar a su completo conocimiento.

La casa, como tema de investigación, ha sido poco tratada por la historiografía. Quizá algunas de las razones que se pueden argüir a la hora de buscar una justificación, fuesen las siguientes; por un lado, su no consideración como objeto artístico en sí mismo y, por otro, su atemporalidad aparente. A ello hay que añadir la dificultad que entraña la búsqueda documental de archivos y sus respectivas condiciones de pérdida, fragmentación o difícil acceso. Predomina una falta de sensibilidad ante este patrimonio, considerado "universalmente" de segunda categoría frente a la de "más prestigio" de categoría pública, civil o religiosa-. Tras muchos años de silencio, su reconocimiento, nos permite atisbar unos cambios notables ante el vacío bibliográfico. No sólo la bibliografía presenta enfoques radicalmente distintos en los últimos años, sino que, además, sin que los archivos históricos o los elementos arquitectónicos estudiados hayan cambiado, nuestro foco de atención es diametralmente distinto y exige al investigador otros conocimientos.

Para la arqueología tradicional, el interés se centraba más en la prehistoria o en el mundo romano. Existía una incapacidad de método para entender lo construido a partir de las técnicas de excavación al uso. Había un divorcio absoluto entre arqueología y fortificación. La dificultad de su estudio desde lo científico implicaba necesariamente la dificultad para su valoración.

Comienzan a surgir monografías y artículos especializados sobre la casa desde un punto de vista antropológico vinculado al espacio doméstico. Hasta el momento, los estudios realizados por parte de las distintas disciplinas, clasificaban la casa como una tipología más, sin adentrarse en cuestiones de mayor calado.

2. OBJETIVOS

- Descubrir nuevas formas para la investigación del ámbito doméstico.
- Complementar el manejo documental y gráfico con el bibliográfico como una vía de estudio novedosa para avanzar en el conocimiento del espacio doméstico.
- Comprender los distintos cambios en la materialidad en su apariencia nos hablan sobre una sociedad en el pasado
- Transcribir, analizar y contrastar las distintas fuentes para formular un soporte teórico.
- Analizar la simbología de sus ajuares a fin de comprender cómo sus estancias tienen voz propia y un conocimiento por descubrir.

3. METODOLOGÍA

ajuares de los individuos del espacio doméstico habitado. Inequívocamente, la principal fuente de información para nuestra investigación es la propia vivienda. Aunque la analicemos al detalle, encontramos ciertas limitaciones que nos impiden profundizar en aspectos relevantes que estuvieron y hoy no se conservan. Se propone resulta de carácter novedoso y de cierto rigor científico para el conocimiento, pues se accede a "la huella plasmada en el tiempo", conocer la vida cotidiana de una sociedad en el pasado. Se trata de un enfoque interdisciplinar que vincula la casa al interior donde se daba la vida. Este cambio de enfoque posiciona el manejo documental, la fuente principal para conocer aspectos sociales, culturales o cotidianos. Al abordar la cultura material nos adentramos en la complejidad que presentan los artefactos domésticos y podemos comprender como forman parte de las vivencias de sus moradores, no son objetos inanimados. Actúan como verdaderos protagonistas en el transcurrir cotidiano.

Se comprende así la relación existente entre el propietario y el objeto, un objeto "habitado", que se encuentra susceptible al cambio, pues es modificado por las vivencias humanas.

4. RESULTADOS

Al adentrarnos sen el estudio del interior doméstico, a la vivienda, abordar otros aspectos como el bienestar, la iluminación, la distribución de las estancias o la funcionalidad de los enseres que la" habitaban". Este microcosmos será abordado desde la propia documentación de archivo, complementada con un amplio corpus bibliográfico, a fin de comprender la complejidad de los aspectos relacionados.

Entre los resultados obtenidos como fruto de la metodología empleada en la investigación, hay que destacar la reconstrucción de numerosos espacios domésticos analizados durante la centuria, junto a los objetos y ajuares que utilizaba el grupo familiar.

5. DISCUSIONES

Tradicionalmente la casa ha sido uno de los espacios básicos del transcurso de la vida del ser humano. Además de proporcionarle cobijo y protección, era el lugar de formación, trabajo, descanso o de celebración de rituales. Pero, sobre todo era un lugar de convivencia familiar y sociabilidad. En ella se sucedía la vida cotidiana donde tenía lugar el desarrollo de las relaciones personales y sentimentales. Cohabitaban hombres y mujeres, niños, jóvenes, adultos y ancianos, solteros, casados y viudas, de distintos sexos, edades, estados civiles o categorías profesionales. El estudio integral de la vivienda constituye una de las bases sobre la que se sustenta nuestro estudio, apoyado en la vertiente de lo sociológico, lo histórico y lo artístico. Desde los albores de la historia, la casa ha sido el lugar de residencia donde se reproducían las relaciones sociales de comunidad y parentesco. Ha sido, es y forma parte de la historia y la identidad de las ciudades. De ahí su inmersión en los modos de ocupación y en los de habitar. En efecto, la visita de cualquiera de estas viviendas supone un viaje en el tiempo; un tiempo ya remoto, pero tan evocado que parece que vuelve a cobrar vida. Pese

a que muchos de los caseríos estén abandonados y deteriorados, no quiero resignar a dejar de evocar la vida que se desarrollaba en sus interiores y les dio sentido. Si bien es cierto que, se trata de un planteamiento, quizá demasiado ambicioso, pero no cabe duda de que sólo un análisis sociológico de esta arquitectura nos puede llevar a su completo conocimiento.

La casa, como tema de investigación, ha sido poco tratada por la historiografía. Quizá algunas de las razones que se pueden argüir a la hora de buscar una justificación, fuesen las siguientes; por un lado, su no consideración como objeto artístico en sí mismo y, por otro, su atemporalidad aparente.

A ello hay que añadir la dificultad que entraña la búsqueda documental de archivos y sus respectivas condiciones de pérdida, fragmentación o difícil acceso. Predomina una falta de sensibilidad ante este patrimonio, considerado "universalmente" de segunda categoría frente a la de "más prestigio" de categoría pública, civil o religiosa-. Tras muchos años de silencio, su reconocimiento, nos permite atisbar unos cambios notables ante el vacío bibliográfico. No sólo la bibliografía presenta enfoques radicalmente distintos en los últimos años, sino que, además, sin que los archivos históricos o los elementos arquitectónicos estudiados hayan cambiado, nuestro foco de atención es diametralmente distinto y exige al investigador otros conocimientos.

Para la arqueología tradicional, el interés se centraba más en la prehistoria o en el mundo romano. Existía una incapacidad de método para entender lo construido a partir de las técnicas de excavación al uso. Había un divorcio absoluto entre arqueología y fortificación. La dificultad de su estudio desde lo científico implicaba necesariamente la dificultad para su valoración. Comienzan a surgir monografías y artículos especializados sobre la casa desde un punto de vista antropológico vinculado al espacio doméstico. Hasta el momento, los estudios realizados por parte de las distintas disciplinas, clasificaban la casa como una tipología más, sin adentrarse en cuestiones de mayor calado. En este proceso, los estudios y catálogos consultados durante el trascurso de la tesis, han sido tan variados como diversos.

También quiero recalcar la consulta de otros soportes como el manejo de planimetría sobre la ciudad granadina que hablan sobre los alzados y plantas de algunas viviendas, paramentos, técnicas constructivas y decorativas o las distintas fases cronológicas. El punto de partida de la tesis doctoral radica en la comprensión de la casa, no como un ente aislado, sino como un microcosmos donde convergen las vivencias cotidianas, sociales y sentimentales. La vivienda común es un edificio arquitectónico habitado dinámico según el gusto o las necesidades vitales o funcionales de sus moradores. Con frecuencia envejece, siendo descuidada sin ser atendida con las reparaciones adecuadas para su conservación. Frente a otros vestigios históricos, las casas edificadas llegan muy deterioradas, arruinadas o transformadas por las sucesivas modificaciones de sus habitantes. Su estado ruinoso acentúa impide conocer un valioso documento para la historia de nuestro patrimonio como una parte esencial sobre nuestros modos de habitar. Se trata de determinar la comprensión de la funcionalidad de los espacios, entender los reaprovechamientos y sus reutilizaciones con el fin de saber cuál era la finalidad de estas innovaciones. Investigar sobre ésta, significa tener presente dos perspectivas distintas, pero complementarias: una de tipo histórico en la que se realzan los cambios sufridos en el tiempo.

La otra de índole arquitectónica, donde se definen los elementos que la forman y se establecen comparaciones tipológicas. Cada una de estas líneas ofrece unas herramientas concretas de trabajo que, aún extrapolables ofrece unos matices diferentes. Si lo enfocamos en el análisis de lo tipológico, se dispone de instrumentales que ayudan a la síntesis de estos modelos: los dibujos, las fotografías o los grabados de la época. Esta premisa, mayoritariamente de naturaleza gráfica, nos permite obtener la singularidad de algunos ejemplos puntuales. Ello conlleva el manejo de dos cuestiones similares que la forman y se interrelacionan. Por un lado, el continente, referida a su estructura meramente arquitectónica junto a las características formales que la constituyen. Muestra algunos detalles constructivos que merecen especial atención, marcan la diferencia y nos sitúa en un momento concreto: las alturas, el número de vanos, su tipología, la distribución de la fachada, los materiales empleados la cubierta, voladizos o bacones. En segundo lugar, el contenido -recoge el amplio

mundo del interior junto a la materialidad que la compone y le aporta valor-. Dentro del contenido ocupan un rubro esencial conocer a los residentes que la habitaban, llenaban de vida estos espacios, lo modificaban y lo acondicionaban. Al abordar cuestiones como lo cotidiano aludimos a las tareas diarias que se desarrollaban, de reproducción, de producción o de intercambio. Ello requiere de la necesidad de cubrir unas necesidades básicas de crianza, vestimenta, de almacenamiento, de alimento, de aseo o de producción. Adentrarnos en el vasto mundo del interior requiere la consideración de la materialidad, y de los objetos y enseres que habitaban los espacios: los ajuares, los textiles -para uso propio, vestir la cama o vestir la mesa y los elementos decorativos, religiosos o suntuarios que embellecían o sacralizaban los interiores. Parte de los bienes adquiridos pretendían favorecer la habitabilidad, la confortabilidad y el bienestar, pero también representar y aparentar. Continente y contenido, exterior e interior, se interrelacionan y la integran como casa construida y como casa vivida.

Se atiende a un marco temporal, los siglos XIII y XIX. Se define como un periodo de transición, pero también de transformación. A lo largo del siglo XVIII veremos permanencias por encima de los cambios históricos, sociales o culturales. También hubo modificaciones y novedades que -mayoritariamente-, van a desembocar en la era decimonónica. Se produce una metamorfosis urbana que oscila entre las permanencias, los mestizajes y los nuevos modelos. En la era decimonónica, sucesos como las voladuras por las tropas napoleónicas durante la Guerra de la Independencia, revoluciones, desamortizaciones o la apertura de la Gran Vía, generaron la progresiva decadencia del patrimonio, ocupando un lugar vertiginoso la vivienda. Muchas se destinaron a la venta de particulares o a la conversión a talleres, almacenes o corrales de vecinos, que provocaron la pérdida generalizada y su olvido historiográfico. Este enfoque de la casa ha ido adoptando distintos matices. Uno de los más reseñables intenta aunar el estudio de la vida cotidiana al de la vivienda, dejando aislados otros aspectos esenciales como los ajuares o la cultura material. Otras disciplinas, limitaban sus estudios a descripciones o análisis arquitectónicos y estilísticos, menospreciando otros aspectos de valor simbólico que guarda el interior. Por otro lado, la

precariedad en las referencias sobre la vivienda de los sectores populares o la parquedad que presentan, guían sus aportaciones aspectos tan poco significativos como son la extensión o la dimensión de las dependencias. O bien, enfocan su atención a los monumentos más emblemáticos, palacios castillos que, por encima del valor de sus ajuares o las vivencias cotidianas, prevalece su forma arquitectónica avocada a una adecuada conservación. Estas premisas no son las únicas, pero sí las más importantes que nos planteamos al comenzar. Es cierto que, los nuevos estudios de la casa y del espacio doméstico -desde una perspectiva, material, social y cultural-, cada vez más, están logrando resultados de gran relevancia ligados a la vida cotidiana[24].

6. FUENTES GRÁFICAS

En primer lugar, partimos de las fuentes gráficas y su importancia para adentrarnos en los espacios domésticos. Constituyen un soporte muy valioso. Contar con imágenes de utilidad significa poder recrear de manera fidedigna un pasado inmediato que permite apreciar los cambios trascendentales producidos en el pasado. No buscan retratar la casa de forma directa, pero sí lo hacen de forma sutil. La imagen -fotografías, grabados, postales, dibujos- ofrecen una información amplia y no seleccionada. Comunican una idea y dejan entrever aspectos reseñables de análisis tipológico. No se puede menoscabar en conceptos aislados ni fragmentarios. Este rastreo de archivos orientado a las fuentes gráficas, también presenta serias limitaciones. Por un lado, se alude a la pintura costumbrista, herramienta básica de gran valor para analizar los interiores. Junto al dibujo, su utilidad es incuestionable, aunque diferente al de la fotografía. Esta última, nos informa de manera compleja

[24] Entre la bibliografía relacionada con el tema, hay que citar: Beatriz Blasco Esquivias, (dir.), La casa. Evolución, *op, cit.* p. 2 vols.; Gloria Franco Rubio, "Introducción. Historiar la vida cotidiana en la España Moderna", *Cuadernos de Historia Moderna*, *Anejos*, 2009, CIII, pp. 11.30.; "La vivienda…", op. cit., pp. 63-103 y *El ámbito doméstico en el Antiguo Régimen. De puertas para adentro*, Síntesis Madrid, 2018; Máximo García Fernández, (dir.), *Cultura material y vida cotidiana moderna: escenarios,* Sílex, Madrid, 2013; M Margarita Birriel Salcedo, (ed.), *La (s) casa(s) en la Edad Moderna*, Institución Fernando el Católico, Zaragoza, 2017.

y objetiva mientras que, el dibujo o la pintura representan una realidad subjetiva susceptible a la idea que el autor quiere transmitir.

Dibujo y fotografía compitieron durante muchos años por alcanzar protagonismo, hasta quedar sus campos bien delimitados. Bajo esta realidad que presenta la pintura costumbrista se esconde una información que puede ratificar o plantear nuevas hipótesis de trabajo. No obstante, hay que ser críticos a la hora de utilizar los datos; una herramienta no se puede convertir en el fin en sí mismo. Sirven como medio para obtener unos datos históricos en el presente, sin tener que atribuirle más valor del que tiene. En algunos territorios de Europa, como en los Países Bajos, el género pictórico costumbrista, tuvo una gran aceptación y repercusión. Un pequeño grupo de pintores reflejaba con detalle cómo era el ambiente hogareño. Ello resultó de gran interés y ayudaba a la reconstrucción y recreación de los interiores, permitiendo conocer los gustos o costumbres de la época. No obstante, este auge de la pintura costumbrista, se enfrenta al detrimento de su desarrollo en la ciudad granadina. En esta precariedad apenas esta apenas podemos hallar un auxilio de ayuda para nuestro objetivo. Junto al escaso avance del género costumbrista, la reproducción de casas en miniatura, experimentaba otro retroceso. Ésta representaba con detalle el aspecto que podía tener el mobiliario, la vestimenta o los utensilios o enseres que habitaban las estancias son descifrables en estas imágenes. Sobre la pintura costumbrista, el caso granadino, tampoco frecuentaba este tipo de reproducción de ajuares o enseres. En Granada, dentro de la complejidad que forman las fuentes graficas relativas a la arquitectura doméstica, conservadas en archivos, se ciñen a la aportación de dibujos, distintos planos o fotografías sencillez que aportan poco contenido de interés. Si analizamos los correspondientes al Archivo Histórico Provincial de Granada, los dibujos que acompañan a las licencias de obras datados a partir del siglo XVIII, presentan alzados o planos de las viviendas más emblemáticas, siendo ausente las de carácter más ordinario. Por otro lado, las fotografías antiguas de la época, grabados, postales o similares, constituyen otro de los soportes más numerosos atesorados en las colecciones particulares.

Frente al pobre panorama descrito sobre las fuentes gráficas, mucho más contundentes resultan las documentales. Junto a ellas hay que citar el protagonismo que alcanzan los contratos de obras, las fundaciones de mayorazgos, los testamentos y procesos judiciales, los inventarios de bienes o las cartas dotales custodiadas en los archivos. Estos nos aproximan al amplio universo del interior: mobiliario los enseres y artefactos domésticos, los textiles, los objetos decorativos, e incluso a las costumbres alimentarias que acostumbraban en la época; así como el aspecto que presentan: material, aspecto (nuevo o envejecido) tamaño (grande, pequeño o mediano), medidas o el valor económico (medido en reales de vellón). Todo ello reafirma que, el edificio que daba cobijo al hombre en su vida cotidiana, sirviéndole de habitación, era la "casa".

En la mayoría de los diccionarios de referencia, se relaciona con el espacio construido, con el vivir y la vida cotidiana. Está unida al habitar, a la vivienda y a quien la habita. Ello coincidía con la definición de 1729 aportada por el *Diccionario de Autoridades*:

> "edificio hecho ara habitar en él, y estar defendidos en las inclemencias del tiempo, que consta de paredes, techos y tejados y tiene sus divisiones, salas y apartamientos para la comodidad de los moradores"[25].

Si la construcción arquitectónica estaba ligada a un propietario de buen bien posicionado económicamente, su casa era reconocida o designada según el título o apellida, para mostrar la pertenencia de una vivienda unifamiliar que incluía construcciones similares de carácter auxiliar. Su denominación no fue exclusiva en la ciudad granadina, ya lo expresaba Sebastián Covarrubias en el *Tesoro de la lengua castellana* (1611):

> "ágora en lengua castellana se toma casa por la morada y habitación, fabricada con firmeza y sumptuosidad: y las de los hombres únicos, llamamos en plural. Las casas del señor fulano, o las de Duque, o Conde"[26].

---

[25] *Diccionario de la lengua castellana*… compuesto por la Real Academia Española, T. II, Madrid, Imprenta de Francisco del Hierro, 1729, p. 205.

[26] Sebastián de Covarrubias Orozco, *Tesoro de la lengua castellana o española*, Madrid, por Luis Sánchez, 1611, p. 207.

Pero no todo iban a ser ventajas. El estudio de la materialidad también presenta sus inconvenientes. Por un lado, el deterioro y desgaste físico del objeto -víctima del irrebatible paso del tiempo-, genera complicaciones a la hora de su reconstrucción. A este respecto, Rivera Blanco señalaba que,

A través de las fuentes documentales inexploradas hasta la fecha se puede encontrar nombres propios que erigieron estos edificios, dataciones antes, durante y después de ser construidos, se puede probar que la arquitectura popular no sólo, sino también urbana"[27]

De ahí que, la documentación escrita se constituya como una de las fuentes principales de ayuda. En concreto quiero hacer especial hincapié en el manejo de los documentos atesorados en el Archivo de Protocolos Notariales de Granada. Gerardo Díaz Quirós[28] ya argumentaba que esta tarea de consulta y transcripción de bienes, se trata de hablar del *mueble escrito,* la huella escrita visible en la documentación notarial. Otros autores como Morala subrayaban con gran precisión del léxico utilizado:

Como generalmente estos documentos se hacen de una manera extremadamente puntillosa, los intervinientes necesitan precisas con todo detalle el objeto l que se refiere, así como su valor e, incluso, el estado en el que se encuentra. Esto conduce a un uso preciso y minucioso del vocabulario y, en definitiva, nos proporciona una enorme cantidad de datos léxicos que no siempre se ven reflejados, por ejemplo, en las obras literarias coetáneas. De hí el interés que tiene para la lexicografía histórica un corpus de estas características, capaz de recoger palabras, variantes formales o diferencias geográficas que con frecuencia no se

[27] Javier Rivera Blanco, "La investigación de la arquitectura popular desde las fuentes documentales. Materiales historiográficos y el archivo de la Real Chancillería de Valladolid", J. M. Báez Mezquita (coord.), *Arquitectura popular de Castilla y León. Bases para un estudio*, Instituto de Ciencias de la Información, Universidad de Valladolid, 1992, p. 107.

[28] Gerardo Díaz Quirós, "El mueble… *op.cit.,* pp. 89-110.

registran en las obras literarias o técnicas que forman la literatura coetánea y, en definitiva, en el registro estándar de su época[29].

El mundo del interior presenta un carácter poliédrico donde convergen una inabarcable variedad de ámbitos. Siendo consciente de que nunca se llegará a reconocer todos y cada uno de los aspectos del espacio doméstico por su desaparición y transformación, se pretende recuperar cómo fue en el pasado. Otra realidad que nos topamos en el rastreo documental, alude a las diferentes denominaciones sobre la vivienda, como las "casas principales", para aludir a la vivienda o morada de los residentes o a la casa principal de mayorazgo como edificación significativa encabezaba por un vínculo.

Era frecuente en las familias o individuos más acaudalados, e indica un sesgo de representatividad social de jerarquía y distinción. A su vez, sufre privaciones por la inaccesibilidad igualitaria de la sociedad. La concentración del patrimonio referida a los bienes raíces y censos en unas únicas manos y la imposibilidad de disgregarlo, proporcionaba seguridad, preeminencia social y solvencia económica. Las descripciones de los inventarios solían mostrar el ámbito de los propietarios. Son documentos que recogen los bienes muebles e inmuebles de una determinada persona para conocer exactamente cuál era su patrimonio. No era un bien accesible a toda la sociedad, lo cual nos priva de conocer los grupos más desfavorecidos o al entorno de la arquitectura popular.

En el Archivo de Protocolos Notariales enfocamos nuestra atención a los inventarios de bienes, los contratos de obras, las fundaciones de mayorazgos, los testamentos y los procesos judiciales. Los inventarios *post mortem*[30] por su facilidad y mayor precisión para la reconstrucción del interior, han sido mayoritariamente nuestro recurso de consulta. Nos aproximan a las estancias y la materialidad que envolvía sus interiores: mobiliario, los textiles -ropas y vestimenta para uso propio-, los enseres domésticos y una variedad de artefactos culinarios, de ostentación o

---

[29] José Ramón Morales, "Inventarios de bienes y lexicografía", en A. M. Medina Guerra y M. Ayala Castro (ed. y coord..), *Los diccionarios a través de la historia*, Málaga, Universidad de Málaga, p.250.

[30] Inventarios post mortem, en adelante citado como IPM.

representación de carácter meramente decorativo o religioso. También sobre las tendencias de moda, los gustos personales, costumbres alimentarias, o tendencias de la época.

Desde un punto de vista metodológico y como paso previo, me parece relevante la estructura del léxico y su organización onomasiológica del vocabulario de los inventarios por autores como Carriazo[31] y por Quirós[32] que defendían que, para fijar el valor de estas palabras, había que ponerlas en relación con otras de su mismo ámbito y ello solo se puede hacer clasificando el vocabulario onomasiológicamente y estableciendo categorías. Carriazo[33] en su estudio sobre el ajuar en inventarios de bienes redactados en el siglo XVII, estructuraba dicho ajuar en trece categorías: *mobiliario, ajuar de la cocina, vajillas de mesa, escritorio, objetos suntuarios, armas, tejidos para la casa*, etc. Posteriormente, a partir de los inventarios redactarlos entre el siglo XVI y XVII, establece unas veinticuatro categorías para clasificarlos que, a su vez, podían repartirse en el *ajuar, la labranza y en toros.* Por otro lado, Quirós, a partir del estudio de seis inventarios bilbaínos del siglo XVII y partiendo de otras clasificaciones realizadas con anterioridad, proponía una estructuración en veinticuatro categorías. Evidentemente, cualquier propuesta de clasificación onomasiológica de los inventarios está supeditada a la identificación más precisa de los distintos remitentes terminológicos, ya que el punto de partida de cualquier estudio de estas características radicaba en la comprensión de estas voces. Morala advertía que, en ocasiones, los términos pueden plantear dudas sobre su significado: “

[31] José Ramón y Yolanda Congosto, “La terminología especializada frente al vocabulario común (análisis cuantitativo de usos léxicos marcados en lexicografía histórica”, *Revista de Historia de la Lengua Española*, 7, pp. 91-120.

[32] Quirós 2011 y 2012

[33] José Ramón y Yolanda Congosto, “La terminología especializada frente al vocabulario común (análisis cuantitativo de usos léxicos marcados en lexicografía histórica”, *Revista de Historia de la Lengua Española*, 7, pp. 91-120.

En los inventarios la información que se nos ofrece es muy rica, pero, al mismo tiempo, cuando carecemos de otras referencias, es difícil identificar el objeto real al que alude una determinada palabra"[34]

Por ello es importante tener en cuenta le contexto en se cita esta expresión, pues en ocasiones el contexto puede no ser suficiente para dilucidar el sentido de los términos[35]. Ya el arquitecto italiano Francesco Valzania ya advertía sobre la importancia de su manejo, así como la pertenencia entre el exterior y el interior donde prima la calidad social y profesional de los habitantes:

"la apropiada a las circunstancias de quien los ha de habitar, pues distinto ha de ser el aparato que requiere la habitación de un Magnate, que la de un sujeto de clase inferior; o bien la de un letrado debe ser más diversa que la de un Comerciante; o la de un Caballero particular no ha de ser la misma que la de gente de oficio"[36].

Micheline Baulant[37] también expresaba dicha utilidad pues, "no se trata una lista aleatoria de objetos sin relación". Cada inventario atiende a un estatus o nivel patrimonial determinado, pues de acuerdo con Rodríguez Fernández[38], se trata de una relación "de correspondencia entre capacidad de consumo y grado de bienestar social". En los inventarios del siglo XVIII consultados y analizados, se exponen estructuras diferentes que

---

[34]José Ramón Morala, "El proyecto CorLexIn", en D. Corbella, J. Dorta, A. Fajardo Aguirre, L. Izquierdo, J. Median López y A. Nelsi Torres (eds.), *Lexicografía hispánica del siglo xxi: nuevos proyectos y perspectivas. Homenaje al profesor Cristóbal Corrales Zumbado*, Arco/Libros, Madrid, p. 430.

[35] Teresa Bastardín, "Léxico de los siglos de Oro en documentos notariales: als particiones de bienes del Archivo histórico Provincial de Cádil", *Cuadernos del Instituto de la Lengua,* 7, 2012, pp. 31-60.

[36] Francisco Antonio Valzania, *Instituciones de Arquitectura del Arquitecto*, Madrid, Kessinger Publishing, 1792, p. 72

[37] Micheline Baulant, "Les invetaires et la vie quotidienne" en Schuurman Baulant et Servais (ed.), *Inventarires apres-deces et ventes de meubles*, Louvain-La-Neuve, 1988, p. 9.

[38] Delfina Rodríguez Fernández, "Desigualdades sociales y criterios de consumo diferenciados. Cultura material y nivel de vida en Galicia interior, Celanova (1630-1850)", *Cuadernos Feijonianos de Historia Moderna I,* Santiago de Compostela, 1999, pp. 193-231.

conviene aclarar. Por un lado, un grupo -no muy numeroso- presenta una distribución de bienes sin atender a ningún tipo de clasificación.

En las primeras décadas de la centuria, aún se perciben tendencias retardatarias en el desempeño de tareas desarrolladas en las estancias. Predominaba una ausencia en la especificad de funciones. Esta realidad se percibe en los propios inventarios mediante la descripción de objetos sin ninguna relación aparente, dificultando así una recreación de los espacios. En otros casos, más asiduos a partir de 1750, los inventarios presentan una ordenación de los enseres clasificados según las estancias de la casa, ordenados "quarto por quarto". Los más frecuentes son la *cocina, el dormitorio, el cuarto próximo a la habitación principal, o el cuarto que la antecede, el corral, la bodega, los patios*, entre otras denominaciones. Otra variante curiosa, pero de gran ayuda, atiende a la descripción del objeto junto a la dependencia donde se ubicaba, por ejemplo: la *tinaja del patio exterior, o las cajas de plata del escritorio, las arcas del dormitorio, o la mesa de la sala principal*. Ello supone una reconstrucción más dinámica y llevadera.

6. CONCLUSIONES

Como colofón a los supuestos expresados se concluye que, la casa ha sido y es un ente vivo, en constante cambio. La sociedad la ha ido adaptando acorde a unas necesidades, tendencias o costumbres que, ineluctablemente llevan a su indefectible modificación.

En Granada se conservan viviendas de los siglos XVIII y XIX. Sería imposible mostrar el estado original de sus interiores por las modificaciones o sustituciones adoptadas a nuevas formas de habitar el espacio privado. La destrucción y degradación arquitectónica también ha sido constante en la historia provocando la alteración de su estado original. La ciudad y su esencia se mantiene hasta bien entrado el siglo XVIII. Cambia su forma de "ciudad cerrada" por la de "ciudad abierta", por el derribo de murallas y puertas exteriores que unían la ciudad vieja con la nueva extramuros. Ello generó la pérdida masiva de viviendas y de la ciudad. En la Ilustración, con la nueva mentalidad del Siglo de las Luces, se comenzaban a introducir nuevos ideales sobre la casa acordes

al ideal burgués de sociabilidad y confort. Ello generó importantes cambios en la configuración interna y externa de la casa. Acorde a esta idea, vio la luz el surgimiento de nuevas salas como el comedor -inexistente hasta entonces-. Acorde a la creciente idea de intimidad y al deseo de un espacio exclusivo destinado a la reunión apacible de los inquilinos. Ésta ponía de manifiesto la importancia que la burguesía otorgaba al acto de comer. El almuerzo y su reunión en torno a la mesa, se consideraba como realidad social y comunicativa que invitaba al encuentro. Este hecho será prontamente imitado por el resto de grupos sociales. La reconstrucción de la casa y del interior ha sido posible gracias a las fuentes documentales, bibliográficas, fotográficas y gráficas, así como a las casas centenarias que han logrado sortear el paso del tiempo. Esta ínfima pervivencia, constituye un exponente claro del protagonismo y el valor de la vivienda. Para orientar este nuevo enfoque se acude al amplio corpus documental que engloba los archivos históricos combinado con otros soportes de interés que ayudan a reconstruir y solventar nuestro propósito inicial. Por un lado, considerar la importancia de las fuentes gráficas y documentales a la hora de adentrarnos en nuestro estudio es incuestionable.

8. REFERENCIAS

García Fernández (dir.), Cultura material y vida cotidiana moderna: escenarios, Sílex, Madrid, 2013; M Margarita Birriel Salcedo (2017), La (s) casa(s) en la Edad Moderna, Institución Fernando el católico, Zaragoza.

Morala, J. R. “El proyecto CorLexIn”, en D. Corbella, J. Dorta, A. Fajardo Aguirre, L. Izquierdo, J. Median López y A. Nelsi Torres (eds.), Lexicografía hispánica del siglo xxi: nuevos proyectos y perspectivas. Homenaje al profesor Cristóbal Corrales Zumbado, Arco/Libros, Madrid, p. 430.

Ramón Morales, J. “Inventarios de bienes y lexicografía”, en A. M. Medina Guerra y M. Ayala Castro (ed. y coord..), Los diccionarios a través de la historia, Málaga, Universidad de Málaga, p.250.

Ramón y Congosto, “La terminología especializada frente al vocabulario común (análisis cuantitativo de usos léxicos marcados en lexicografía histórica”, Revista de Historia de la Lengua Española, 7, pp. 91-120.

Rivera Blanco, J. “La investigación de la arquitectura popular desde las fuentes documentales. Materiales historiográficos y el archivo de la Real Chancillería de Valladolid”, Báez Mezquita, J. B. (1992), Arquitectura popular de Castilla y León. Bases para un estudio, Instituto de Ciencias de la Información, Universidad de Valladolid, p. 107.

Rodríguez Fernández, D. (1999), “Desigualdades sociales y criterios de consumo diferenciados. Cultura material y nivel de vida en Galicia interior, Celanova (1630-1850)”, Cuadernos Feijonianos de Historia Moderna I, Santiago de Compostela, pp. 193-231.

Valzania, F. A. Instituciones de Arquitectura del Arquitecto, Madrid, Kessinger Publishing, 1792, p. 72

EVALUACIÓN DE LA AUTOPERCEPCIÓN DEL ALUMNADO EN TURISMO RESPECTO A SU NIVEL DE COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN ESCRITA. ANÁLISIS COMPARATIVO PRE Y POST INTERVENCIÓN DOCENTE

ANA GOYTIA PRAT
Universidad de Deusto

ASUNCIÓN FERNÁNDEZ VILLARÁN ARA
Universidad de Deusto

MÓNICA ERICE GONZÁLEZ DE DURANA
Universidad de Deusto

1. INTRODUCCIÓN

La comunicación escrita es una habilidad esencial que se adquiere desde la educación básica y se considera fundamental en el ámbito académico y profesional.

Aunque prevalecen diversas perspectivas a la hora de definir la escritura académica, existe un consenso generalizado en que se trata de un lenguaje formal utilizado por investigadores y estudiantes en entornos académicos para expresar nuevas ideas, transmitir sus puntos de vista, y dialogar con estudios previos dirigidos a otros académicos y escritores especializados (Labaree, 2009, Paricio, Fernández y Fernández,2019).

Vahapassi (1988) clasificó la escritura a nivel cognitivo en tres grandes categorías. En primer lugar, la reproducción rudimentaria de ideas (copia, dictado); en segundo lugar, la organización de acontecimientos, ideas, opiniones o pensamientos (informe, resumen); en tercer lugar, la creación o generación de ideas o puntos de vista (definición, ensayo reflexivo). La escritura académica universitaria aspira a alcanzar este tercer nivel.

En otras palabras, la naturaleza de la escritura académica exige no sólo la transferencia de los aspectos generales de la escritura, sino que también requiere que los estudiantes tengan conocimientos profundos y reflexivos de disciplinas específicas y habilidades comunicativas. A este respecto, las conclusiones de Zhu (2004) destacan que la escritura académica implica la transferencia de habilidades generales a contextos específicos, lo que varía según la disciplina (Carter, 2007). De este modo, los estudiantes universitarios escriben diversos tipos de textos académicos, tales como ensayos, trabajos de investigación (Alostath, 2021), informes técnicos, noticias o trabajos fin de grado. Cada tipo de escritura conlleva procesos y resultados de aprendizaje diferentes (Arnold et al., 2017).

1.1. BENEFICIOS DE LA COMPETENCIA COMUNICACIÓN ESCRITA EN EL CONTEXTO ACADÉMICO Y PROFESIONAL

La competencia en comunicación escrita es una habilidad esencial en los ámbitos académico y profesional, cuya relevancia es especialmente notoria en los estudios universitarios (Ferguson, 2009; Flaherty and Chon 2013). Escribir correctamente en un entorno académico ofrece múltiples beneficios que se extienden a la vida profesional de los estudiantes.

En primer lugar, mejora la capacidad de expresar ideas de manera clara y coherente, una habilidad crucial para la comunicación efectiva en el ámbito profesional, particularmente en el turismo (Paricio et al., 2019). Además, la elaboración de trabajos académicos fomenta el pensamiento crítico al exigir que los estudiantes analicen, sinteticen y evalúen información de diversas fuentes, lo que facilita un aprendizaje más profundo (Alostath, 2021).

Asimismo, tal y como señalan Fauskanger y Bjuland (2018), Paricio *et al*. (2019) y Sawyer (2014), la comunicación escrita contribuye significativamente al aprendizaje profundo. A través de la escritura, los estudiantes aplican conceptos teóricos a situaciones prácticas, reforzando así su comprensión y relevancia.

La escritura también promueve la metacognición, ya que los estudiantes reflexionan sobre su propio aprendizaje y ajustan sus estrategias de

estudio. La retroalimentación de profesores y compañeros juega un papel clave en este proceso, mejorando las habilidades de escritura y el entendimiento de los estudiantes (Paricio *et al*., 2019).

Por otro lado, la habilidad para adaptar la escritura a diferentes públicos y tipos de documentos es crucial en el ámbito turístico, donde la comunicación clara, precisa y persuasiva puede marcar la diferencia en la gestión de destinos, la promoción de servicios y la satisfacción de los clientes. Esta adaptabilidad en la comunicación escrita es una habilidad indispensable en el turismo, presentando un desafío significativo para los estudiantes, quienes deben aprender a ajustar su tono, estilo y estructura según el contexto y las expectativas del lector. Por ello, el Plan de Innovación Docente que presentamos en este capítulo, incluye diversas estrategias vinculadas a diferentes tipos de documentos y dirigidas a distintos grupos de interés. En el contexto del Grado en Turismo, esta competencia adquiere una dimensión especial debido a la naturaleza multidisciplinaria del campo y la diversidad de audiencias con las que los estudiantes y futuros profesionales deben interactuar (Arnold *et al*, 2017).

En el ámbito profesional de la hostelería y el turismo, algunos estudios señalan que los empleados de primera línea no consideran crucial la escritura, se destaca su importancia en los puestos directivos y su relevancia creciente a medida que se avanza en la carrera profesional (Flaherty y Choi, 2013; Dawson, 2020). No obstante, encontramos estudios que subrayan la necesidad de competencias efectivas de redacción en los directivos del sector de la hostelería y destacan que la necesidad de habilidades de escritura se incrementa a medida que se progresa en la carrera profesional (Flaherty y Choi, 2013). En esta misma línea, los estudios de Tankovic, Kapeš y Benazić (2023) y de Wesley *et al*. (2017) consideran la comunicación oral y escrita como una de las competencias más importantes en el ámbito de turismo. En este contexto, las universidades desempeñan un papel importante a la hora de enseñar a los estudiantes a comunicar conocimientos y expresar ideas, pensamientos y puntos de vista de forma profesional, mejorando así la empleabilidad de los titulados (Ng *et al*., 2021).

1.2. RETOS DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO EN LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICACIÓN ESCRITA

En los últimos años, especialmente tras la implementación del Real Decreto 1393/2007 que estableció la obligatoriedad del Trabajo Fin de Grado en España, los profesores universitarios hemos observado ciertas carencias en los egresados en cuanto a sus habilidades de comunicación escrita.

Tal y como apunta Lobato-Osorio (2019 en López, 2021), el dominio de la lectura y escritura en los estudiantes universitarios en España no alcanza niveles de aprendizaje satisfactorios. Los estudiantes suelen mostrar deficiencias formativas que subrayan la necesidad de intervenciones educativas en la competencia de comunicación escrita. Estas deficiencias incluyen errores gramaticales y ortográficos, dificultades en la coherencia, cohesión y adecuación de los textos, revisiones poco eficaces, desconocimiento de formalismos académicos y tecnicismos específicos de su disciplina, así como la incapacidad para ser autodidactas en la escritura académica aprovechando los recursos disponibles.

Según Alhassan (2019), la escritura en la universidad es muy diversa, variando según la asignatura, la metodología, la evaluación, el profesor y la disciplina. Consecuentemente, los retos que enfrentan los estudiantes universitarios en la adquisición de la competencia comunicación escrita son igualmente diversos. Sologuren *et al*. (2019) destacan la transición de consumidores a productores de conocimiento como uno de los mayores desafíos del alumnado universitario. Este cambio implica no solo adquirir información, sino también interpretarla, sintetizarla y comunicarla de manera efectiva.

En particular, los estudiantes del Grado en Turismo deben familiarizarse con términos específicos del turismo y saber utilizarlos adecuadamente, adaptando el estilo de escritura en diferentes contextos y ante distintas audiencias. Esto incluye la redacción de documentos académicos, técnicos, y propuestas de proyectos, así como la creación de contenido atractivo y persuasivo, utilizando técnicas narrativas como el *storytelling*, que son de gran importancia en el ámbito turístico.

1.3. Estrategias de enseñanza-aprendizaje para la mejora de la comunicación escrita de los estudiantes universitarios

Coincidimos con Susaeta Erburu et al. (2022) en la necesidad de proporcionar a los estudiantes universitarios herramientas que les permitan expresarse con claridad y rigor, más allá de una escritura correcta, mediante procesos de planificación, transcripción y revisión adecuados al contexto y audiencia. Thompson (2001) resalta que estructurar y comunicar ideas para una audiencia es desafiante pero valioso en el ámbito educativo, siendo esencial para los graduados en turismo adaptar su comunicación a diferentes públicos.

En este contexto, entendemos que los resultados de aprendizaje en comunicación escrita han de trabajarse desde el inicio del proceso formativo y perfeccionarse de manera continua a lo largo de la carrera universitaria. Coincidimos con Intriago *et al*. (2022) en que, a través de una adecuada estrategia formativa, el nivel de competencia en comunicación escrita puede pasar del nivel receptivo-reproductivo a un nivel constructivo, caracterizado por un elevado nivel creativo y transformador.

Hattie (2017) subraya la importancia de combinar el aprendizaje superficial con un enfoque profundo para desarrollar el pensamiento crítico y la metacognición en la escritura. Sin embargo, el aprendizaje es un proceso que se nutre de la experiencia, por lo que los estudiantes del Grado en Turismo necesitan tiempo y práctica para perfeccionar estas competencias.

Además. la escritura puede ser una actividad desafiante, difícil y exigente para muchos estudiantes que pueden sentirse inseguros sobre sus habilidades de escritura (Melzer, 2014; Pigg *et al*., 2014; Ramoroka, 2012; Simkin *et al*., 2012). Por ello, es interesante ser capaces de trasladarles confianza y autoestima ya que la motivación intrínseca y una actitud positiva hacia la escritura pueden influir en su rendimiento.

Arnold *et al*. (2017) y Alostath (2021) destacan la importancia de estrategias específicas según el tipo de escritura para lograr resultados de aprendizaje óptimos.

1.3.1. Evaluación de la autopercepción del alumnado como estrategia de superación de los retos

Dentro de las estrategias didácticas para apoyar la mejora de la competencia en comunicación escrita, consideramos fundamental evaluar la autopercepción del alumnado al respecto. Bandura (1988) afirmó que las percepciones de los alumnos sobre su competencia influyen en la eficacia de su rendimiento. De manera similar, Shahbaz *et al.* (2016) sugieren que es probable que los alumnos estén más dispuestos a utilizar una lengua para comunicarse si tienen una percepción favorable de su capacidad para hacerlo. Experiencias positivas también juegan un papel crucial en el fortalecimiento de la autopercepción de los estudiantes (Dewaele y Dewaele, 2018; Subekti, 2019). Por lo tanto, es esencial que los estudiantes de turismo sean conscientes de cómo su autopercepción respecto a su competencia en comunicación escrita puede afectar a su rendimiento y eficacia (Bahremand y Saeid, 2023).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de la práctica docente que se presenta es evaluar la percepción subjetiva de los estudiantes del Grado en Turismo con respecto a su competencia en comunicación escrita en turismo.

Para alcanzar el objetivo general, la práctica docente incluye los siguientes objetivos específicos:

- Objetivo específico 1. Co-diseñar, en cinco asignaturas del primer curso del Grado en Turismo, una *Estrategia de perfeccionamiento de la comunicación escrita en turismo*.
- Objetivo específico 2. Evaluar, pre y post participación en la *Estrategia de perfeccionamiento de la comunicación escrita en turismo*, la percepción subjetiva de los estudiantes del primer curso del Grado en Turismo con respecto a su competencia en comunicación escrita en turismo.

Las hipótesis de partida son las siguientes:

- H1 Trabajar la comunicación escrita, de manera conjunta en diferentes asignaturas del mismo curso académico, es una estrategia que ayuda a mejorar la autopercepción del alumnado con respecto a su competencia en comunicación escrita.
- H2 Sensibilizar al alumnado sobre la importancia de adaptar la comunicación escrita a diferentes situaciones y a diferentes tipos de público, a través de todo tipo de escritos turísticos, garantiza la mejora de su percepción subjetiva respecto a su competencia al respecto.

3. METODOLOGÍA

3.1. METODOLOGÍA PARA EL DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DE PERFECCIONAMIENTO DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN ESCRITA EN TURISMO

La *Estrategia para el perfeccionamiento de la comunicación escrita en turismo* incluye el diseño de actividades, estrategias de enseñanza-aprendizaje, y herramientas de evaluación.

TABLA 1. *Asignaturas involucradas en la estrategia de innovación docente*

Asignatura	**Sostenibilidad y bienestar en sociedades globales**	**Estructura del mercado turístico**	**Economía y organización de empresas**	**Marketing turístico y digital**	**Gestión de experiencias turísticas**
Curso	1º	1º	1º	1º	1º
Semestre	1º	1º	1º	2º	2º
Tipo asignatura	Básica	Obligatoria	Básica	Obligatoria	Obligatoria
Ámbito de aplicación de la comunicación escrita	Informes técnicos turísticos	Noticias dirigidas al sector turístico.	Publicaciones académicas	Escritos científicos.	Narrativas ("story telling") que proporcionan información al turista

Fuente: elaboración propia

Se ha co-diseñado en cinco asignaturas del primer curso del Grado en Turismo, tal y como se muestra en la Tabla 1, considerando los diferentes tipos de comunicación escrita que el mercado laboral exige al egresado en turismo: (1) Informes académicos que se redactan en centros

de investigación y, centros académicos; (2) Informes técnicos, utilizados en observatorios turísticos (3) Infografías, utilizadas en la comunicación online y que acompañan la generación escrita de contenidos; (4) Noticias dirigidas a los profesionales del sector; y (5) Narraciones de story telling, imprescindibles en el diseño de experiencias turísticas para el turista.

3.2. METODOLOGÍA PARA LA EVALUACIÓN DE LA PERCEPCIÓN SUBJETIVA DEL ALUMNADO SOBRE SU COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN ESCRITA EN TURISMO

El análisis de la autopercepción del nivel de competencia en comunicación escrita se ha realizado a través de la Escala Contextualizada de Autoeficacia en Escritura Académica, SAWSES (Mitchell et al., 2021), cuyo constructo se estructura en veinte ítems en formato Escala de Likert de cinco puntos.

La escala mide la autopercepción del estudiante con respecto a tres dimensiones de la escritura en una disciplina académica concreta, en nuestro caso el turismo, de ahí el adjetivo "contextualizada". Las tres dimensiones son: (1) fundamentos de escritura, (2) escritura relacional-reflexiva y (3) identidad creativa.

3.2.1. Fundamentos de escritura

Esta dimensión hace referencia a la capacidad de síntesis, a la capacidad de superación y al dominio del lenguaje. Los ítems del cuestionario apelan a la autoevaluación del estudiante con respecto a:

- Capacidad de superación ante las dificultades para comunicarse por escrito.
- Capacidad para utilizar lenguaje académico.
- Capacidad de síntesis.

3.2.2. Escritura relacional-reflexiva

La segunda dimensión alude a la capacidad para crear y desarrollar relaciones con quienes ayudan y facilitan el proceso de la escritura, bien

sean profesores o fuentes académicas, así como con uno mismo a través de la reflexión. Incluye once aspectos que inquieren al estudiante sobre su autopercepción con respecto a:

- Capacidad de adaptación al lector.
- Capacidad de aprovechar las valoraciones negativas.
- Capacidad de reflexión para la mejora.
- Capacidad de generar ideas propias a partir de autores.
- Capacidad de análisis de la estructura del texto.
- Capacidad de adaptar escritura al tipo de trabajo.
- Capacidad de decisión sobre la oportunidad de las sugerencias.
- Percepción de la accesibilidad con respecto del profesorado.
- Capacidad de control de emociones.
- Capacidad de aplicar reglas de la guía de estilo.
- Capacidad para reconocer cuando uno se "va por las ramas".

3.2.3. Identidad creativa

La tercera dimensión remite a la capacidad de explorar la autopercepción de los estudiantes con respecto al rendimiento en escritura transformadora (creatividad, voz propia, e identidad disciplinaria), donde la confianza puede ayudar a identificar a los escritores más comprometidos. Incorpora seis ítems que permiten valorar la autopercepción del estudiante con respecto a:

- Valoración de la escritura en el fortalecimiento del sentimiento de pertenencia al sector profesional.
- Capacidad creativa con tono profesional.
- Capacidad creativa en la escritura académica.
- Capacidad de expresión con voz propia.
- Capacidad creativa a pesar de estar sujeto a orientaciones específicas.
- Capacidad de expresión técnica específica.

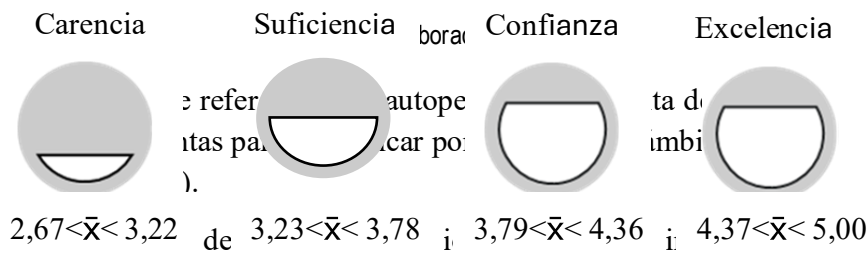
El cuestionario se administró al alumnado del primer curso del Grado en Turismo de la Universidad de Deusto (n=15) en dos oleadas. La primera oleada, previa a la participación en la *Estrategia de perfeccionamiento de la comunicación escrita en turismo*, se administró al inicio del primer semestre, en noviembre del año 2023. La segunda oleada, posterior a la participación en la Estrategia, se administró al final del segundo semestre, en mayo de 2024.

3.3. METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

A partir de la escala de Likert de cinco puntos para la autoevaluación con respecto a los veinte ítems de la escala SAWSES (Mitchell *et al.*, 2021), se ha establecido un baremo de evaluación. Este baremo permite un registro gradual de la percepción de los estudiantes con respecto a la competencia en comunicación escrita en turismo antes y después de la participación en la *Estrategia de perfeccionamiento de la comunicación escrita en turismo*.

El baremo incluye cuatro categorías de autopercepción con respecto a la competencia comunicación escrita en turismo, como refleja la Figura 1.

***FIGURA 1**. Categorías de autopercepción*



tencia o habilidad aceptable para comunicar por escrito en el ámbito del turismo (3,23<x̄< 3,78).

Confianza. Se refiere a la autopercepción de seguridad en la capacidad para comunicar por escrito en el ámbito del turismo con éxito (3,79<x̄< 4,36).

Excelencia. Hace mención a la autopercepción de poseer la virtud para comunicar por escrito en el ámbito del turismo a la perfección (4,37<x̄< 5,00).

4. RESULTADOS

Los resultados del test de autopercepción con respecto a la comunicación escrita en turismo se presentan considerando las tres dimensiones de la comunicación escrita identificadas por Mitchell *el al*. (2021).

4.1. FUNDAMENTOS DE ESCRITURA

Los datos revelan una mejora (de suficiencia a confianza) en la autopercepción de los estudiantes respecto a los fundamentos de escritura.

TABLA 2. *Análisis Pre-Post Fundamentos de escritura.*

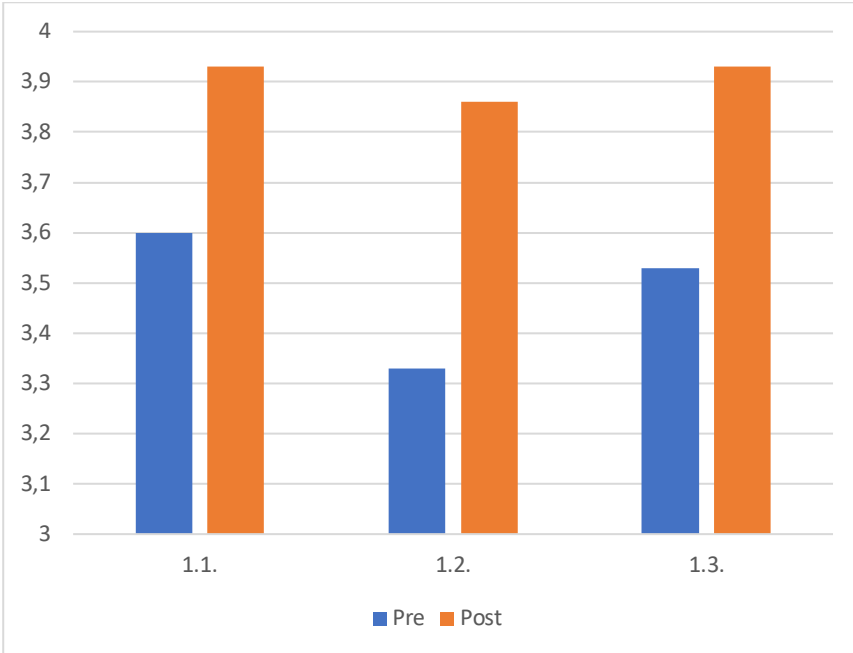
	PRE	POST
Capacidad de superación ante dificultades para comunicarse por escrito	= 3,60 σ = 0,91	= 3,93 σ =0,62
1.2. Capacidad para utilizar lenguaje académico	= 3,33 σ =,90	= 3,86 σ = 0,77
1.3. Capacidad de síntesis	= 3,53 σ = 0,74	= 3,93 σ =0,62

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, la capacidad de superación ante dificultades para comunicarse por escrito (1.1. en el gráfico 1) muestra un aumento en la media de 3,60 (σ = 0,91) a 3,93 (σ = 0,62) tras la participación en la *Estrategia de perfeccionamiento de la comunicación escrita en turismo*. Este cambio indica que los estudiantes han pasado de una percepción de suficiencia a una de confianza en la autopercepción con respecto a su habilidad para superar obstáculos en la comunicación escrita.

En cuanto a la capacidad para utilizar lenguaje académico (1.2. en el gráfico 1), la media incrementa de 3,33 (σ = 0,90) a 3,86 (σ = 0,77) tras la participación en la *Estrategia de perfeccionamiento de la comunicación escrita en turismo*. Este resultado sugiere que los estudiantes han mejorado de una percepción de suficiencia a una de confianza en su uso del lenguaje académico, lo cual es crucial para su desempeño en el ámbito del turismo.

GRÁFICO 1. *Evolución Fundamentos Escritura*



Fuente: elaboración propia

Finalmente, la capacidad de síntesis (1.3. en el gráfico 1) también muestra una mejora notable, con un aumento en la media de 3,53 ($\sigma = 0{,}74$) a 3,93 ($\sigma = 0{,}62$). Este incremento refleja que los estudiantes han avanzado de una percepción de suficiencia a una de confianza en su habilidad para sintetizar información de manera efectiva.

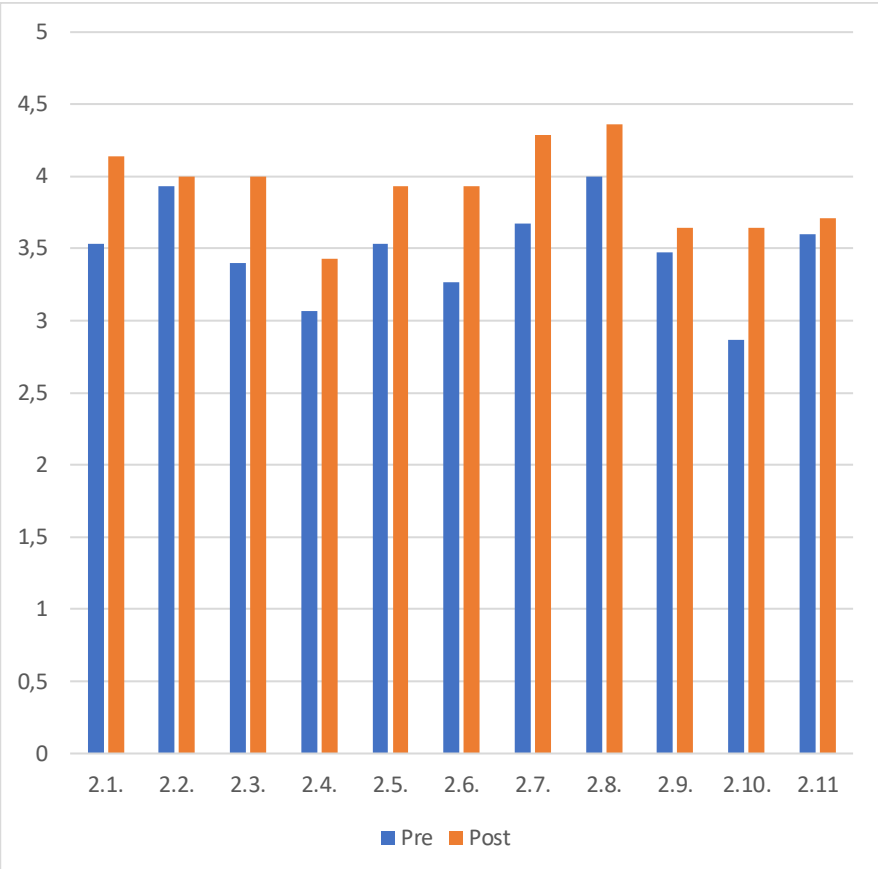
En resumen, los datos indican que la intervención educativa ha tenido un impacto positivo en la percepción de los estudiantes con respecto a las competencias que componen la dimensión "Fundamentos de Escritura", elevando su autopercepción de suficiencia a confianza en varias áreas clave.

4.2. ESCRITURA RELACIONAL-REFLEXIVA

La dimensión "Escritura Relacional Reflexiva", reflejada en el gráfico 2, ha experimentado un comportamiento similar a la evolución comentada en la dimensión anterior.

Los resultados obtenidos en la evaluación de la autopercepción de la competencia con respecto a la escritura relacional-reflexiva en el ámbito del turismo muestran una mejora general tras la participación del alumnado en la *Estrategia de perfeccionamiento de la comunicación escrita en turismo*.

GRÁFICO 2. *Evolución Escritura Relacional Reflexiva*



Fuente: elaboración propia

Con referencia a la capacidad de adaptación al lector (2.1. en el gráfico 2), los participantes inicialmente se situaban en un rango de suficiencia con una media de 3,53, la cual aumentó a 4,14 (confianza) tras la participación en la *Estrategia de perfeccionamiento de la comunicación*

escrita en turismo, moviéndose hacia la categoría de confianza. Esto sugiere que los participantes se sienten más seguros en su habilidad para ajustar su escritura según las necesidades del lector.

La capacidad de aprovechar valoraciones negativas (2.2. en el gráfico 2) mostró una ligera mejora, manteniéndose en el rango de confianza, con una media de 3,93 tras la participación en la *Estrategia de perfeccionamiento de la comunicación escrita en turismo*. Esto indica que los participantes se perciben capaces de utilizar las críticas constructivas de manera efectiva.

La capacidad de reflexión para la mejora (2.3. en el gráfico 2) experimentó un incremento significativo, subiendo de 3,40 (en el rango de suficiencia) a 4,00 (confianza) tras la participación en la *Estrategia de perfeccionamiento de la comunicación escrita en turismo* (en el rango de confianza). Esto refleja un avance en la habilidad para reflexionar sobre el propio trabajo y buscar maneras de mejorarlo.

En cuanto a la capacidad de generar ideas propias a partir de autores (2.4. en el gráfico 2), los participantes comenzaron en un rango de carencia con una media de 3,07, pero este valor ascendió a 3,43 tras la participación en la *Estrategia de perfeccionamiento de la comunicación escrita en turismo*, acercándose al rango de suficiencia. Esto sugiere una mejoría en la habilidad para desarrollar ideas originales basadas en la lectura de otros autores.

La capacidad de análisis de la estructura del texto (2.5. en el gráfico 2) mostró un incremento desde una media de 3,53 (suficiencia) a 3,93 tras la participación en la *Estrategia de perfeccionamiento de la comunicación escrita en turismo* (también en suficiencia, pero más cerca de la confianza), indicando una mejor habilidad para descomponer y entender la estructura de los textos.

La capacidad de adaptar la escritura al tipo de trabajo (2.6. en el gráfico 2) también mejoró, subiendo de 3,27 a 3,93 tras la participación en la *Estrategia de perfeccionamiento de la comunicación escrita en turismo*, moviéndose de suficiencia a confianza. Esto sugiere que los

participantes se sienten más capaces de ajustar su estilo de escritura según el contexto del trabajo.

La capacidad de decisión sobre la oportunidad de las sugerencias (2.7. en el gráfico 2) se mantuvo en un nivel alto, con una media inicial de 3,67 y un incremento a 4,29 tras la participación en la *Estrategia de perfeccionamiento de la comunicación escrita en turismo*, consolidándose en el rango de confianza. Esto refleja una mayor seguridad en la toma de decisiones respecto a la inclusión de sugerencias en sus escritos.

La percepción de la accesibilidad con respecto al profesorado (2.8. en el gráfico 2) aumentó de 4,00 a 4,36 tras la participación en la *Estrategia de perfeccionamiento de la comunicación escrita en turismo*, indicando que la percepción de confianza en la disponibilidad y apoyo por parte del profesorado se consolida.

La capacidad de control de emociones (2.9. en el gráfico 2) mostró una ligera mejora de 3,47 a 3,64, lo que sugiere que, aunque se mantiene una percepción de suficiencia, tras la participación en la *Estrategia de perfeccionamiento de la comunicación escrita en turismo* se percibe una mayor habilidad para manejar las emociones en el proceso de escritura académica.

La capacidad de aplicar reglas de la guía de estilo (2.10. en el gráfico 2) y la capacidad para reconocer cuando se "va por las ramas" (2.11. en el gráfico 2) experimentaron mejoras modestas. La primera pasó de una media inicial de 2,87 a 3,64 tras la participación en la *Estrategia de perfeccionamiento de la comunicación escrita en turismo*, y la segunda de 3,60 a 3,71, moviéndose ambas hacia el rango de suficiencia, reflejando un incremento en la creatividad y en la capacidad para mantener la relevancia en la escritura.

En resumen, los resultados muestran una mejora general en percepción con respecto a las capacidades evaluadas, con un avance notable en áreas clave como la adaptación al lector, la reflexión para la mejora y la capacidad de adaptar la escritura al tipo de trabajo, evidenciando un desarrollo positivo en la escritura relacional-reflexiva en el ámbito del turismo.

4.3. IDENTIDAD CREATIVA

La Tabla 3 muestra los resultados de la autopercepción de alumnado con relación a su nivel de competencia con respecto a la "Identidad Creativa", representados en el Gráfico 3.

Los resultados del análisis pre-post participación en la *Estrategia de perfeccionamiento de la comunicación escrita en turismo* en relación con la identidad creativa reflejan mejoras significativas en la autopercepción del alumnado con respecto a varias dimensiones clave.

En la valoración de la escritura en sentimiento de pertenencia al sector (3.1. en el gráfico 3), los participantes mostraron un incremento notable en su percepción, con una media inicial de 3,20 (carencia) que subió a 3,93 (confianza) tras la participación en la *Estrategia de perfeccionamiento de la comunicación escrita en turismo*. Esta mejora sugiere un fortalecimiento en la conexión personal con el sector a través de la escritura, indicando una mayor identificación con el ámbito del turismo.

TABLA 3. *Análisis Pre-Post Identidad creativa*

	PRE	POST
3.1. Valoración escritura en sentimiento de pertenencia al sector	= 3,20 σ= 1,01	= 3,93 σ =0,73
3.2. Capacidad creativa con tono profesional	= 3,33 σ = 1,11	= 3,79 σ = 0,80
3.3. Capacidad creativa en la escritura académica	= 2,67 σ = 1,11	= 3,21 σ =0,89
3.4. Capacidad de voz propia	= 3,40 σ = 0,99	= 3,79 σ =0,70
3.5. Capacidad creativa a pesar de orientaciones específicas	= 2,87 σ = 0,92	= 3,86 σ =0,53
3.6. Capacidad de expresión técnica específica	= 3,23 σ = 0,99	= 3,93 σ =0,73

Fuente: elaboración propia

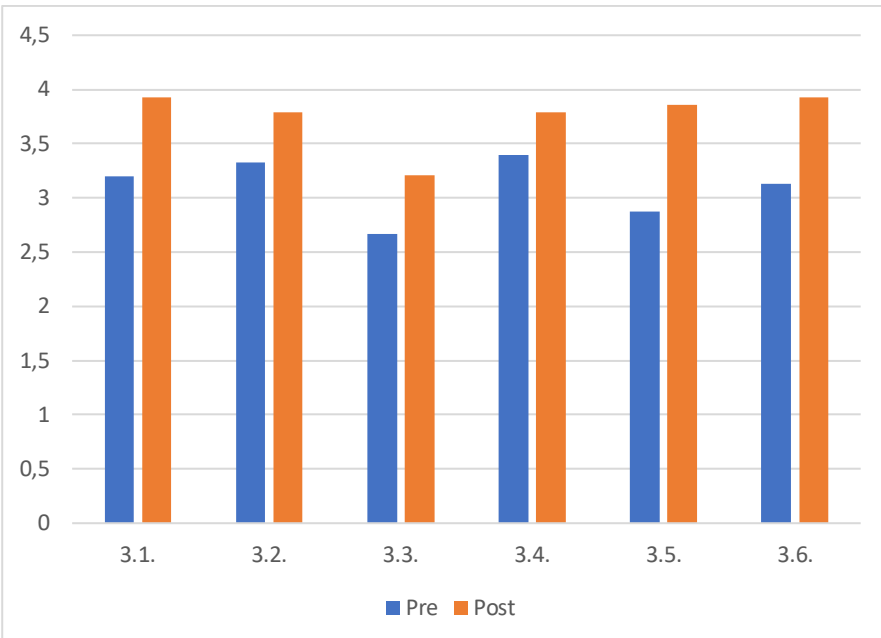
La capacidad creativa con tono profesional (3.2. en el gráfico 3) también mejoró significativamente. La media aumentó de 3,33 (suficiencia) a 3,79 (confianza) tras la participación en la *Estrategia de perfeccionamiento de la comunicación escrita en turismo*, reflejando un desarrollo en la habilidad de mantener un tono profesional mientras se ejerce

la creatividad. Esto denota la autopercepción de una mayor competencia en equilibrar creatividad y profesionalismo en los textos escritos.

La capacidad creativa en la escritura académica (3.3. en el gráfico 3) experimentó un avance de 2,67 a 3,21 tras la participación en la *Estrategia de perfeccionamiento de la comunicación escrita en turismo*. Aunque esta capacidad comenzó en un rango de carencia, la mejora sugiere un progreso hacia una autopercepción de confianza con respecto a la habilidad para aplicar la creatividad dentro de los parámetros de la escritura académica.

En cuanto a la capacidad de voz propia (3.4. en el gráfico 3), los resultados muestran un incremento de 3,40 (suficiencia) a 3,79 (confianza) en la autopercepción. Este aumento indica que los participantes se sienten más capaces de expresar una voz personal y distintiva en sus escritos, lo que contribuye a una mayor autenticidad en su comunicación escrita.

GRÁFICO 3. *Evolución Identidad Creativa*



Fuente: elaboración propia

La capacidad creativa a pesar de orientaciones específicas (3.5. en el gráfico 3) mostró una mejora significativa, con una media que pasó de 2,87 (carencia) a 3,86 (confianza) tras la participación en la *Estrategia de perfeccionamiento de la comunicación escrita en turismo*. Este cambio refleja un progreso considerable en la percepción con respecto a la habilidad de mantener la creatividad incluso cuando se enfrentan a directrices y orientaciones concretas.

Finalmente, la capacidad de expresión técnica específica (3.6. en el gráfico 3) también evidenció una mejora, aumentando de 3,23 (suficiencia>) a 3,93 (confianza) tras la participación en la *Estrategia de perfeccionamiento de la comunicación escrita en turismo*. Esto sugiere que los participantes perciben que desarrollaron una mayor competencia en la expresión técnica dentro del contexto de sus escritos, lo que indica un avance en la habilidad para utilizar el lenguaje técnico con mayor efectividad.

En resumen, los datos muestran una mejora generalizad en la percepción con respecto a la identidad creativa de los participantes, con mejoras significativas en áreas relacionadas con el sentimiento de pertenencia, la capacidad creativa profesional y la expresión técnica, lo que refleja un crecimiento en la habilidad para integrar creatividad y profesionalismo en la escritura académica del ámbito turístico.

5. DISCUSIÓN

Iniciábamos este capítulo alertando sobre el escaso nivel que alcanzan los universitarios españoles con respecto a la competencia "comunicación escrita" (Lobato-Osorio, 2019 en López, 2021) y sobre la necesidad de proporcionar herramientas para favorecer la mejora de esta situación. Efectivamente, compartimos con Intriago et al. (2022) la convicción con respecto a que la competencia en comunicación escrita puede pasar de un nivel receptivo-reproductivo a un nivel constructivo a través de una adecuada estrategia formativa.

En este contexto se diseñó la *Estrategia para el perfeccionamiento de la comunicación escrita en turismo,* entendida como una experiencia de aprendizaje positiva con capacidad para fortalecer la autopercepción de los estudiantes con respecto a su competencia. Autopercepción, que tal

y como afirman, entre otros, Bandura (1988) y Bahremand y Saeid (2023), influye positivamente en la eficacia y rendimiento de los estudiantes con respecto a la comunicación escrita.

Los resultados obtenidos tras la administración de la Escala Contextualizada de Autoeficacia en Escritura Académica, SAWSES (Mitchell *et al*., 2021) a los estudiantes de primer curso del Grado en Turismo de la Universidad de Deusto revelan mejoras significativas, tras la participación en la estrategia didáctica, en la percepción con respecto a su competencia en comunicación escrita.

En primer lugar, se observa una mejora en la percepción del alumnado sobre su capacidad de expresar ideas de manera clara y coherente, habilidad, que en opinión de Paricio *et al*., (2019) resulta crucial para comunicarse eficazmente con otros profesionales, clientes y actores del sector turístico. La autopercepción de los estudiantes con respecto a su competencia relativa a "Fundamentos de Escritura", pre y post a la intervención educativa, demuestra una mejora que se refleja tanto en el aumento de las puntuaciones medias como en una mayor homogeneidad entre las respuestas, evidenciada por la reducción de las desviaciones típicas.

En segundo lugar, la elaboración de trabajos académicos exige a los estudiantes analizar, evaluar y sintetizar información de diversas fuentes, mejorando su capacidad de pensamiento crítico y de toma de decisiones (Alostath, 2021). Los resultados relativos a la autopercepción de los estudiantes son respecto a la "Escritura Relacional-Reflexiva", revelan una mejora de la autopercepción. Recordamos, a modo de ejemplo, la "capacidad de generar ideas propias a partir de autores", que pasa de una percepción de carencia a una de suficiencia. Ahora bien, también se observa que la autopercepción con respecto a otras habilidades, incluidas en la dimensión "Escritura Relacional-Reflexiva", no mejora tras la estrategia de aprendizaje.

Por un lado, nos referimos a habilidades técnicas, tales como la “aplicación de guía de estilo” o no “saber reconocer cuando uno se va por las ramas”, que aun mejorando se mantienen en un nivel de suficiencia a pesar de la intervención educativa. Entendemos que el aprendizaje es

un proceso que se nutre de la experiencia, por lo que los estudiantes de primer curso del Grado en Turismo necesitan tiempo y práctica para perfeccionar estas habilidades de carácter técnico, lo que sugiere la necesidad de seguir trabajando en ellas.

Por otro lado, nos referimos a habilidades de carácter psicológico como la “capacidad del control de emociones” que, aun mejorando, se mantienen en un nivel de suficiencia a pesar de la intervención educativa. Tal y como señalamos en la introducción, la escritura puede ser una actividad desafiante, difícil y exigente para muchos estudiantes que pueden sentirse inseguros sobre sus habilidades de escritura (Melzer, 2014; Pigg et al., 2014; Ramoroka, 2012; Simkin et al., 2012). Gracias a la evaluación de la autopercepción tras la estrategia de aprendizaje hemos sido conscientes de que ésta se centra en el aprendizaje de aspectos técnicos y no incluye estrategias de mejora de la autorregulación emocional. Por ello, entendemos que es necesario mejorar la estrategia, promoviendo y gestionando adecuadamente los estados emocionales en el aula y teniendo en cuenta las emociones y sentimientos de los estudiantes (entre otras, García Retana, 2012; Bisquera Alzina, 2003).

En tercer lugar, la escritura promueve la metacognición, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, identificar áreas de mejora y ajustar sus estrategias de estudio en consecuencia. La dimensión "Escritura Relacional-Reflexiva" también incluye este tipo de habilidades con respecto a las que la autopercepción del estudiante evoluciona positivamente tras la intervención educativa. Recordamos a modo de ejemplo la “capacidad de reflexión para la mejora” que pasa de un nivel de suficiencia a uno de confianza.

En cuarto lugar, la comunicación escrita permite recibir retroalimentación de profesores y compañeros, lo cual es esencial para ~~para~~ mejorar y profundizar en la comprensión. Las habilidades de la dimensión "Escritura Relacional-Reflexiva" relacionadas con la retroalimentación, tales como la “capacidad de aprovechar las valoraciones negativas”, la “capacidad de decisión sobre a oportunidad de las sugerencias”, o la “percepción de la accesibilidad del profesorado” parten de una autopercepción de confianza que se consolida tras la intervención educativa.

En quinto lugar, la habilidad para adaptar la escritura a diferentes públicos y tipos de documentos es crucial en el ámbito turístico, donde la comunicación clara, precisa y persuasiva puede marcar la diferencia en la gestión de destinos, la promoción de servicios y la satisfacción de los clientes. La autopercepción con respecto a las habilidades “capacidad de adaptación al lector” y “capacidad de adaptar la escritura al tipo de trabajo”, incluidas en la dimensión "Escritura Relacional-Reflexiva", evolucionan positivamente tras la intervención educativa de un nivel de suficiencia a un nivel de confianza.

Finalmente, tal y como afirman Mc Cune y Hounesell (2005), la comunicación escrita permite orientar el pensamiento del alumnado hacia las formas de pensar y actuar propias del profesional en turismo. La dimensión “Identidad creativa” hace referencia a ello. Los resultados de la evaluación previa a la intervención muestran una notable variabilidad en las percepciones de los estudiantes, evidenciadas por altas desviaciones típicas. Esto sugiere la existencia de dos grupos diferenciados: uno con confianza y otro con carencias significativas en la capacidad de comunicar creativamente en el ámbito del turismo. Sin embargo, tras la intervención educativa, se observó una mayor homogeneidad en las percepciones de los estudiantes, elevando su autopercepción a niveles de "confianza" en todas las áreas evaluadas. Esto destaca el éxito de la intervención en fortalecer la identidad creativa y en equilibrar las percepciones sobre la competencia en esta área crucial.

En definitiva, conscientes de que la escritura en la universidad es muy diversa, variando según la asignatura, la metodología, la evaluación, el profesor y la disciplina (Alhassan, 2019), se ha probado que, como defiende Ainsworth (2006), el trabajo conjunto de la comunicación escrita en varias asignaturas mejora la autopercepción del alumnado con respecto a la comprensión, el razonamiento y el nivel de competencia en expresión escrita.

6. CONCLUSIONES

Concluimos el capítulo retomando las hipótesis de partida y señalando los resultados principales de la evaluación de la percepción del

alumnado con respecto a su nivel de competencia en comunicación escrita en turismo.

La H1, que postulaba que trabajar la comunicación escrita de manera conjunta en diferentes asignaturas del mismo curso académico ayudaría a mejorar la autopercepción del alumnado respecto a su competencia en comunicación escrita.

Los resultados muestran una mejora significativa en la percepción subjetiva de los estudiantes tras la intervención, lo que indica que la estrategia conjunta fue efectiva. Scheid et al. (2018) llegan a conclusiones similares al afirmar que el uso de las diferentes actividades, que componen la estrategia de enseñanza-aprendizaje de cada asignatura, resulta beneficioso para el proceso de aprendizaje al requerir diferentes maneras de pensar y dado que cada tipología de actividad tiene sus propios valores y limitaciones.

Por otro lado, la H2, que sugería que sensibilizar al alumnado sobre la importancia de adaptar la comunicación escrita a diferentes situaciones y públicos garantizaría una mejora en su percepción subjetiva sobre su competencia en este aspecto.

La evolución positiva en la percepción de los estudiantes, especialmente en términos de adaptación y creatividad en la escritura, refleja que la intervención educativa logró sensibilizarlos y mejorar su confianza en sus habilidades comunicativas. Estos resultados confirman los obtenidos por Arnold *et al.* (2017) para quienes sensibilizar al estudiante sobre la importancia de adaptar la comunicación escrita a diferentes tipos de público permite al alumnado tener diversas perspectivas del mundo profesional.

Sin embargo, se han encontrado tres excepciones en las que la estrategia no fue completamente efectiva. En primer lugar, respecto a la escritura relacional-reflexiva y la percepción subjetiva del estudiante de tener una competencia "suficiente" para reconocer cuando "uno se va por las ramas". Esto puede estar relacionado con el auge del uso de la inteligencia artificial generativa y con el enfoque superficial del aprendizaje en los ciclos básicos, que requiere ser complementado con un aprendizaje profundo para desarrollar habilidades críticas y metacognitivas. La

orientación del aprendizaje al significado permite desarrollar el espíritu crítico, el análisis y la metacognición, habilidades que evitarían la divagación. Sin embargo, no podemos olvidar que las personas aprendemos de la experiencia, por lo que los estudiantes del Grado en Turismo requieren de tiempo y práctica.

La segunda excepción, también relacionada con la escritura relacional-reflexiva, se refiere a la autopercepción del estudiante con respecto a su nivel de competencia "suficiente" para controlar emociones. Esto puede deberse a que la estrategia se centra en el aprendizaje de aspectos técnicos y no en estrategias de mejora de la autorregulación emocional. Verificamos la estrecha relación entre el estado emocional y la adquisición de aprendizajes significativos (Rodríguez et al., 2020). Interesa promover y gestionar adecuadamente los estados emocionales en el aula teniendo en cuenta las emociones y sentimientos de los estudiantes (entre otras, García Retana, 2012; Bisquera Alzina, 2003). Es necesario revisar tanto las actividades como las estrategias de enseñanza-aprendizaje, incorporando estrategias psicológicas que permitan al estudiante del Grado en Turismo mejorar el control de sus emociones cuando se enfrenta a la comunicación escrita.

La tercera excepción está vinculada con la identidad creativa y considera que la intervención educativa no ha variado la percepción subjetiva del alumnado en lo que se refiere a a la "capacidad creativa en la escritura académica", con respecto a la que el alumnado mantiene una percepción de carencia de habilidad o herramientas. Olaizola (2011:2) defiende que "la rigidez de ciertos elementos formales de la comunicación académica puede ir en detrimento del elemento motivacional necesario para un aprendizaje significativo y con sentido". La motivación, junto con el componente emocional, es un área de mejora que se hace necesario introducir en la *Estrategia de Perfeccionamiento de la Comunicación Escrita en Turismo*. En ambos casos resulta clave el papel del docente quien, como agente facilitador del aprendizaje, debe de motivar al alumnado para que disfrute escribiendo y, como consecuencia, practique con asiduidad. La práctica constante es requisito indispensable para adquirir la soltura y técnica necesaria en la comunicación escrita en turismo.

7. REFERENCIAS

Ainsworth, S. (2006). DeFT: A conceptual framework for considering learning with multiple representations. Learning and instruction, 16(3), 183-198.

Alhassan, A. (2019). Investigating business EFL postgraduate student writing in a UK university: a qualitative study. Cogent Education, 6(1), 1699741.

Alostath, K. (2021). Graduate Students' Challenges in Academic Writing. A Thesis Proposal.

Arnold, K. M., Umanath, S., Thio, K., Reilly, W. B., McDaniel, M. A., & Marsh, E. J. (2017). Understanding the cognitive processes involved in writing to learn. Journal of Experimental Psychology: Applied, 23(2), 115-127. https://doi.org/10.1037/xap0000119

Bahremand, A. and Saeid, M. (2023). Beliefs about language learning as the predictor of FL classroom anxiety, willingness to communicate, and FL achievement among Iranian EFL learners. International Journal of Language and Translation Research, 2(4), 57-77, https://doi.org/10.22034/ijltr.2023.162503.

Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. Anxiety Research, 1(2), 77-98, https://doi.org/10.1080/10615808808248222

Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de investigación educativa, 21(1), 7-43.

Carter, M. (2007). Ways of knowing, doing, and writing in the disciplines. College Composition and Communication, 58(3), 385–418.

Dawson, M. (2020). What do our hospitality students want? An examination of written comments from teaching. Journal of Hospitality & Tourism Education, 32(3), 186–192. https://doi.org/10.1080/10963758.2019.1655436

Dewaele, J.M. and Dewaele, L. (2018). Learner-internal and learner-external predictors of willingness to communicate in the FL classroom. Journal of the European Second Language Association, 2(1), 24-37, https://doi.org/10.22599/jesla.37.

Fauskanger, J., & Bjuland, R. (2018). Deep Learning as Constructed in Mathematics Teachers' Written Discourses. International Electronic Journal of Mathematics Education, 13(3), 149-160. https://doi.org/10.12973/iejme/2705

Ferguson, T. (2009). The 'Write' Skills and More: A Thesis Writing Group for Doctoral Students. Journal of Geography in Higher Education, 33(2), 285–297. https://doi.org/10.1080/03098260902734968

Flaherty, J., & Choi, H. S. C. (2013). Is writing important for graduate success? A preliminary investigation into the communication skills required of Hospitality and Tourism graduates. Teaching and Learning Innovations, 16.

Hattie, J. Aprendizaje visible para profesores (2017)

Intriago, G.Z. G. Z., Sablón, O. S. B., Zambrano, R. D. B., Intriago, G. C. Z., y Martínez, O. S. (2022). Estrategia para el desarrollo de la comunicación escrita en estudiantes universitarios. Publicaciones, 52(3), 51-77.

Labaree, R. V. (2009). Research Guides: Organizing Your Social Sciences Research Paper: Academic Writing Style. Retrieved from https://libguides.usc.edu/c.php?g=235034&p=1559822

López, S. P. C. (2021). La escritura académica en la formación universitaria. EDUCARE ET COMUNICARE Revista de investigación de la Facultad de Humanidades, 9(2), 5-16.

McCune, V., & Hounsell, D. (2005). The development of students' ways of thinking and practising in three final-year biology courses. Higher Education, 49, 255-289.

Melzer, D. (2014). Assignments across the curriculum: A national study of college writing. Utah State University Press.

Mitchell, K. M., McMillan, D. E., Lobchuk, M. M., Nickel, N. C., Rabbani, R., & Li, J. (2021). Development and validation of the situated academic writing self-efficacy scale (SAWSES). Assessing Writing, 48, 100524.

Muftah, M. (2023). Communication apprehension and self-perceived communication competence: a study of undergraduate students in their final year. Higher Education, Skills and Work-Based Learning, 13(6), 1187-1203. https://doi.org/10.1108/HESWBL-08-2022-0174

Ng, P.M., Chan, J.K., Wut, T.M., Lo, M.F. and Szeto, I. (2021). What makes better career opportunities for young graduates? Examining acquired employability skills in higher education institutions. Education+Training, 63(6), 852-871, https://doi.org/10.1108/ET-08-2020-0231.

Olaizola, A. (2011). El ensayo como herramienta en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. Reflexión académica en Diseño y Comunicación, 16, 61-66.

Paricio, J., Fernández, A., & Fernández, I. (2019). Cartografía de la buena docencia universitaria: Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación (Vol. 52). Narcea Ediciones.

Pigg, S., Grabill, J. T., Brunk-Chavez, B., Moore, J. L., Rosinski, P., & Curran, P. G. (2014). Ubiquitous writing, technologies, and the social practice of literacies of coordination. Written Communication, 31(1), 91–117. https://doi.org/10.1177/0741088313514023

Ramoroka, B. T. (2012). Teaching academic writing for the disciplines: How far can we be specific in an EAP writing course? English Linguistics Research, 1(2), 33–43. https:// doi.org/10.5430/elr.v1n2p33

Retana, J. Á. G. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. Revista educación, 97-109.

Rodríguez, M., Amaya, G., & Castellanos, S. A. P. (2020). Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la competencia de comunicación escrita en estudiantes universitarios. I+ D Revista de Investigaciones, 15(2), 7-17.

Sawyer, R.K. (2014, Ed.). The Cambridge handbook of the learning sciences. Cambridge: Cambridge University Press.

Shahbaz, M., Khan, M.S., Khan, R.R.M.I. and Ghulam, M. (2016). Role of self-perceived communication competence and communication apprehension for willingness to communicate in L1 and L2. Journal of Educational and Social Research, 6(1), 158-166, https://doi.org/10.5901/jesr.2016.v6n1p158.

Scheid, J., Müller, A., Hettmannsperger, R., & Schnotz, W. (2019). Improving learners' representational coherence ability with experiment-related representational activity tasks. Physical Review Physics Education Research, 15(1), 010142.

Simkin, M. G., Crews, J. M., & Groves, M. J. (2012). Student perceptions of their writing skills: Myth and reality. Journal of Business and Management, 18(1), 81–115. https://www. chapman.edu/business/_files/journals-and-essays/jbm-edi tions/jbm-journal-18-02-v6.pdf#page=83

Sologuren, E., Bonifaz, C., & Núñez, C. G. (2019). El curso basal de competencias comunicativas en Derecho: Enseñanza de la escritura académica desde un enfoque mixto e interdisciplinar. Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, 6(1), 131-154.

Subekti, A.S. (2019). Situational willingness to communicate in English: voices from Indonesian non-English major university students. IJELTAL (Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics), 3(2), 373-390, https://doi.org/10.21093/ijeltal.v3i2.240.

Susaeta Erburu, L., Martin Duque, C., Romero Padilla, Y., García García, A., Sedano Moya, P., Barrera Cruz, N., & Casado Calle, P. (2022). La comunicación escrita y el análisis de datos como herramientas clave en la empleabilidad de los estudiantes de Turismo.

Tankovic, A.C., Kapeš, J. & Benazić, D. (2023). Measuring the importance of communication skills in tourism. Economic Research-Ekonomska Istraživanja, 36(1), 460-479. https://doi.org/10.1080/1331677X.2022.2077790

Vahapassi, A. (1988). The problem of selection of writing tasks in cross-cultural study. Purves, A.(szerk.): Writing across languages and cultures. Sage, London and Newbury Park, CA, 51-78.

Wesley, S.C., Jackson, V.P. and Lee, M. (2017). The perceived importance of core soft skills between retailing and tourism management students, faculty and businesses. Employee Relations, 39(1), 79-99. https://doi.org/10.1108/ER-03-2016-0051

Zhu, W. (2004). Writing in business courses: an analysis of assignment types, their characteristics, and required skills. English for Specific Purposes, 23(2), 111–135. https://doi.org/10.1016/s0889-4906(02)00046-7

APRENDER E IMPARTIR TEORÍA EN LA UNIVERSIDAD: CASO APLICADO DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

JOAQUÍN GALINDO-RAMÍREZ[39]
Centro Universitario EUSA (Universidad de Sevilla)

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza universitaria se enfrenta en la actualidad a desafíos que tienen que ver con cambios sociales y generacionales que demandan nuevas estrategias docentes en las aulas (De Miguel López et al., 2020). En ese sentido, el aprendizaje significativo, que cuenta con un largo recorrido en diferentes etapas de la enseñanza, se presenta como una herramienta absolutamente vigente y eficaz para tales propósitos, ya que desde sus orígenes hasta nuestros días ha ido actualizándose y su práctica depende en último término de una postura de educadores y aprendices ante el conocimiento (Palmero Rodríguez, 2011).

Como estrategia que pretende adaptarse a los estilos de aprendizaje y preferencias individuales del alumnado (Fernando Garcés Cobos et al., 2018), el aprendizaje significativo dota de nuevos conocimientos mediante relaciones lógicas generadas a partir de los conocimientos ya existentes del educando, lo que permite trabajar a partir de los intereses o capacidades del alumnado, cuya diversidad es progresivamente creciente. Así, su idiosincrasia le hace especialmente permeable y adaptable a las características del estudiantado.

Más si cabe, el aprendizaje significativo cobra utilidad en asignaturas que implican una cargar teórica y que, a priori, pueden resultar tediosas

[39] Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Pablo de Olavide: joaquin.galindo@eusa.es. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8161-1393

para los/as estudiantes, afectando tanto a los resultados como a las competencias que se hacen necesarios adquirir en esta etapa educativa.

A este respecto, el presente trabajo expone las experiencias de aprendizaje significativo desarrolladas durante curso 2023-2024 en asignaturas relacionadas con la teoría sociológica como son "Introducción a la Sociología", "Sociología y Comunicación" y "Sociología y Estructura Social" en los grados de Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas respectivamente[40]. Para ello, se aportan los fundamentos teóricos básicos del aprendizaje significativo; se muestra el diseño metodológico llevado a cabo en el día a día en las aulas; se presentan los resultados en que se ha traducido a partir de ejemplos concretos; y se analiza la retroalimentación obtenida por parte de los/as estudiantes a través de encuestas.

En suma, este trabajo se plantea como principal objetivo compartir una experiencia fructífera de aprendizaje significativo cuyos resultados están refrendados por los propios estudiantes que han protagonizado el proceso de aprendizaje, presentando así una alternativa metodológica aplicable a asignaturas de docencia universitaria.

2. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO COMO PUNTO DE PARTIDA TEÓRICO Y PRÁCTICO

Fomentar un aprendizaje significativo en el estudiantado es uno de los objetivos primordiales que un/a docente puede plantearse al impartir asignaturas en cualquier momento de la enseñanza, especialmente en aquellas con una importante carga teórica, pero este objetivo debe tener una base teórica desde la que partir para poder aplicarla en la práctica del aula. En ese sentido, el aprendizaje significativo cuenta con unos principios teóricos que sientan sus bases en la psicología, centrándose en las posibilidades de las estructuras cognitivas del ser humano en la incorporación de conocimientos nuevos, como es propio de la actividad de aprender.

[40] La docencia reseñada ha sido desarrollada en el Centro Universitario EUSA, adscrito a la Universidad de Sevilla.

Ausubel, principal precursor del aprendizaje significativo como alternativa al conductismo en la década de los 60, lo define de la siguiente manera:

> "La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. 'Por relación sustancial no arbitraria queremos decir que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición" (Ausubel, Novak y Hanesian, 1998, p.48).

Así pues, el aprendizaje significativo reside principalmente en el fomento de una relación cognitiva que desate significados que sean relevantes y asumibles para el receptor, de forma que adquieran un valor significativo y puedan ser así incorporados. Este proceso implica varias ideas esenciales que se encuentran en la base del aprendizaje significativo:

- Como se deriva de la propia definición, es necesario que la incorporación de nueva información se dé a partir del conocimiento preexistente; es decir, se requiere una base previa sobre la que poder trabajar en la persona que recibe el aprendizaje y, por tanto, un conocimiento por parte del educador acerca de sus capacidades o su base previa.

- El objetivo es generar relaciones significativas en el individuo, por lo que son los significados los que cobran protagonismo en detrimento de las literalidades; esto es, el aprendizaje meramente memorístico a partir de la adquisición literal de determinada información pierde importancia frente a materiales y explicaciones que puedan adquirir un valor simbólico. Aquí se observa la oposición al conductismo que supone el aprendizaje significativo.

- El aprendizaje significativo es individual pues se basa en los conocimientos previos y en las relaciones simbólicas que son específicas y diferentes en cada individuo; pero, igualmente, es social, pues requiere de interacciones sociales mediante las cuales se implementan dichas relaciones y, en cualquier caso,

el valor simbólico que adquiere el mundo para el individuo está mediado socialmente.

Ante estas características, se puede interpretar que la interacción social, que juega un papel fundamental en la incorporación de nuevos conocimientos para Vygotsky (1995), subyace en todo proceso de aprendizaje que aspire a ser significativo, pues requiere de la interacción entre mentor/a y pupilo/a -docente y estudiante- para que tenga lugar la adaptación de lo nuevo a partir de lo previo o existente; pero igualmente, también puede atender a la importancia que otorga Piaget al sujeto como instancia cuyas capacidades funcionan como mediadoras con el ambiente (1981), ya que el/la docente necesita adaptarse a los conocimientos previos del estudiante[41]. En cualquier caso, la atención tanto al proceso de interacción como la adecuación de materiales y experiencias educativas son esenciales para que pueda producirse un aprendizaje significativo.

Igualmente, es reseñable también el papel que tiene para Bruner el educador o docente como facilitador del proceso de aprendizaje (2018), al dotar al estudiante de dispositivos con los que este pueda, progresivamente y a partir de sus ideas preexistentes, operar por sí mismo al modo de su conocido "andamiaje"[42]. Precisamente, el aprendizaje significativo necesita operar a partir de bases ya establecidas para generar nuevas relaciones conceptuales; y el papel del docente en ese sentido es el de posibilitar esas relaciones a partir de una metodología que se adecúe a ello.

De esta forma, pese a que el propio acto de aprendizaje recae eminentemente sobre el estudiante, el/la docente juega un papel muy activo en dicho proceso, lo que demanda una actitud proclive a la preparación específica de materiales y contenidos que abordar metodológicamente en la actividad práctica del aula.

---

[41] Sin querer profundizar en el extenso debate existente entre las ideas de Vygotsky y Piaget, cabría mencionar que, pese a que en numerosas ocasiones se han destacado sus diferencias, son varias también las convergencias que mantienen ambos autores (Téllez et al., 2007).

[42] La conocida teoría del "andamiaje" de Bruner guarda una estrecha relación con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZPD) acuñado por Vygotsky. Véase Álvarez y Del Río (1990).

3. METODOLOGÍA APLICADA EN EL AULA

Antes de explicar la metodología empleada, existen una serie de aspectos que resulta relevante reseñar por su influencia sobre las asignaturas en que se ha implementado –"Introducción a la Sociología", "Sociología y Comunicación" y "Sociología y Estructura Social" y que tienen que ver con la propia idiosincrasia de la disciplina:

1. La sociología es un área de conocimiento distinta a las de los grados en los que la he impartido (periodismo, comunicación audiovisual y publicidad y relaciones públicas). Esto implica que, pese a enmarcarse en las ciencias sociales, aporte un tipo de conocimiento distinto

2. Relacionado con lo anterior, la sociología no suele estudiarse de forma específica en etapas previas a la enseñanza universitaria, por lo que en la mayoría de las ocasiones no solo ha supuesto un conocimiento distinto, sino nuevo.

3. La sociología cuenta con un alto contenido teórico en términos de conceptos, perspectivas, autores… que, en ocasiones, es relacionada con la necesidad de memorizar literalmente para ser incorporada.

4. Contrarrestando lo anterior, la sociología implica un tipo de conocimiento que está constantemente presente en el mundo que nos rodea y, por ende, en el del alumnado. Esto favorece la posibilidad de utilizar el conocimiento previo existente a través de numerosos ejemplos que forman parte de la cotidianidad del alumnado para generar relaciones simbólicas, como se propone el aprendizaje significativo.

A la hora de abordar las asignaturas en las que he intentado estimular el aprendizaje significativo, he promovido una metodología que procurara, tanto en la estructura como el contenido, diferentes elementos que se adecuaran a estas características; pero también dos principios que, para Ausubel, son esenciales para que el aprendizaje significativo se produzca de forma exitosa (2002, p.26):

a. Que los materiales con los que se estimula el aprendizaje se puedan relacionar de una forma lógica; es decir, "plausible, razonable y no aleatoria" con la estructura cognitiva del alumno o alumna sin necesidad de aprenderlo desde la literalidad.

b. Que ese alumno o alumna cuente con una estructura cognitiva que posea "ideas de anclaje pertinentes" con las que relacionar nuevos materiales.

De estos dos principios básicos se derivan, por tanto, dos responsabilidades en el/la docente para que pueda producirse un aprendizaje significativo: la creación de materiales adecuados y la identificación de las ideas de anclaje en el estudiantado para que esos materiales puedan incorporarse correctamente. Dos funciones que se retroalimentan para que tanto una u otra tengan éxito y que he intentado asumir para estructurar las clases.

3.1. Estimular el aprendizaje significativo en el día a día

Un aspecto que ha resultado esencial es que las clases en que he impartido las asignaturas no han superado en ningún caso los/as 40 estudiantes, lo que ha permitido llevar a cabo una dinámica muy participativa en el día a día. El fomento de la participación ayuda a fagocitar el aprendizaje significativo, ya que permite que el estudiantado ponga de relieve sus intereses y aquello que le resulta más relevante, de forma que el/la docente pueda generar relaciones simbólicas a partir del conocimiento previo existente. Además, conlleva una mayor implicación en la actividad diaria de clase, lo que colabora a la integración de conocimientos.

En virtud de ello, las dos horas que comprenden las clases han seguido una estructura en la que se pueden diferenciar tres secciones principales que tenían lugar en la mayoría de las sesiones:

- **Más sabi@ que ayer, menos que mañana:** se trata de una sección diaria que tiene lugar al comienzo de todas las clases y que cumple con tres objetivos: por un lado, romper el hielo al comienzo de la sesión para que los/as estudiantes se sientan libres a participar y compartir experiencias, anécdotas… que puedan relacionarse con la asignatura; por otro lado, conocer

por mi parte qué elementos de la realidad social interesan al alumnado para así poder estimular el aprendizaje significativo; y por último, para introducir yo mismo de forma más desenfadada, a través de fenómenos actuales o noticiosos, contenidos que corresponden con el temario. Al estar prevista como una introducción a la sesión, esta sección suele tomar menos espacio de tiempo que las siguientes, aunque está abierta la espontaneidad.

- **Explicaciones Teóricas:** naturalmente, las explicaciones teóricas de los contenidos correspondientes al temario se han seguido de forma constante en función de la programación establecida, introduciendo elementos que fomentaran el aprendizaje significativo y estimulando la participación por parte del alumnado. Si bien el peso de esta sección la lleva el/la docente, este ha de estar abierto a preguntas o dudas que puedan generar debates o explicaciones complementarias sin perder el horizonte marcado en la sesión. Esta sección es la que suele ocupar un mayor espacio de tiempo de la clase.

- **Análisis Prácticos:** de forma complementaria a las explicaciones de los contenidos del temario, se han trabajado análisis prácticos que relacionaban lo estudiado desde un punto de vista más teórico con elementos de la realidad social para una aplicación práctica. Para estos análisis prácticos se deja tiempo de trabajo y posteriormente se resuelven en conjunto en el aula, utilizando la pizarra o productos audiovisuales que faciliten la adquisición de los contenidos. Esta es la única sección que no tiene una correspondencia diaria, ya que se va intercalando en función del avance de los contenidos.

Para poder implementar un aprendizaje significativo en los/as estudiantes a partir de estas secciones, se han hecho necesarios dos condiciones relacionadas entre sí: una, la planificación previa de la programación con las sesiones correspondientes al temario y la evaluación, teniendo en cuenta posibles márgenes de tiempo en virtud de la evolución de los grupos. Otra, de forma paralela al trabajo diario de clase, la elaboración

de un diario de campo en el que ir anotando cada uno de los aspectos que parezcan reseñables para trabajar. La función de este diario es básicamente identificar temas, fenómenos, intereses del estudiantado… que poder relacionar significativamente en el día a día. De forma que cada una de estas secciones en las diferentes sesiones de la programación están sujetas a la propia dinámica del grupo pero adaptándose en la medida de lo posible a la programación previa.

Por último, para comprobar los resultados de la metodología implementada en el aula, se han realizado encuestas con las que obtener una retroalimentación del alumnado. Estas encuestas están compuestas por 13 variables con una tipología variada de preguntas -respuesta simple, múltiple, abierta…- y han contado con más de un 80% de participación[43].

4. EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

A continuación, presentaré algunas actividades concretas realizadas en el aula como resultado de la metodología diseñada y que pueden considerarse experiencias fructíferas de aprendizaje significativo teniendo en cuenta la aceptación por parte por parte del alumnado.

4.1. MÁS SABI@ QUE AYER, MENOS QUE MAÑANA

Como se ha apuntado anteriormente, esta sección ha tenido lugar durante todos los días de clase -a excepción de los días de examen- y se ha convertido en uno de los recursos más interesantes para implementar el aprendizaje significativo en el aula. Como el propio nombre indica -que siempre se proyecta en el aula mientras dura la sección-, el objetivo es que el/la estudiante experimente que el aprendizaje es constante y progresivo a partir de pequeñas cosas presentes en la realidad social.

Al tratarse de una especie de "cajón de sastre", los/as estudiantes interpretaban que podían hacer uso de él, compartiendo experiencias,

[43] Conseguir que el alumnado responda a encuestas de este tipo no siempre resulta sencillo debido a que también han de responder las de satisfacción docente u otras más, lo que suele provocar cierto hastío o apatía hacia las mismas. Por ello, dediqué un tiempo específico en el aula al final del curso para que pudieran ser contestadas en la mayor medida posible, comunicando asimismo sus fines investigativos.

fenómenos, noticias de actualidad… que podían ser debatidas. Además, al situarse siempre al comienzo de las clases, incentivaba la participación desde el comienzo dándole continuidad al resto de la sesión.

A la hora de hablar de las experiencias concretas, diferenciaré entre aquellas que eran sugeridas por mí como docente y las que eran iniciadas por los/as estudiantes:

a. **Propuestas del/la docente:** esta sección resulta muy útil para enlazar, de forma desenfadada, aspectos que formen parte de la realidad social de los/as estudiantes y que por lo tanto adquieren un valor simbólico con conceptos que van a ser tratados posteriormente en las explicaciones teóricas. Un ejemplo de ello es la charla propuesta sobre el caso de un club deportivo en una zona vulnerable conocida en la ciudad para tratar simbólicamente conceptos como la cultura, la socialización o el multiculturalismo. Para ello, expuse fotografías e información básica sobre el lugar que dieron paso a una entretenida conversación en grupo en las que se reflexionaba sobre conceptos sociológicos. Otro ejemplo, en consonancia con la actualidad que vivimos durante el curso, fue una noticia acerca de los conocidos como MENAs (Menores Extranjeros No Acompañados), que permitió reflexionar en clase sobre nacionalismo, identidad, racismo, desviación social…

b. **Propuestas de estudiantes:** aunque las propuestas por parte de los/as estudiantes en esta sección pueden ser muy variopintas, el paso de las sesiones y, digamos el entrenamiento en la misma, fue incrementando cualitativamente las experiencias compartidas. Así, algunos ejemplos que resultaron incitar el aprendizaje significativo pueden ser: casos de racismo en el deporte, que desgraciadamente estuvieron muy presentes durante el curso y que se relacionaban con contextos sociales, racismo, etnias…; la experiencia de un alumno en un retiro religioso, que permitió hablar de instituciones totales, experiencias fundadoras…; anécdotas en el transporte público, que solían ser comunes y daban lugar a conceptos propios de las teorías de la acción, etc.

De cualquier modo, procedan del/la docente o del alumnado, lo interesante de las propuestas en "Más Sabi@ que ayer, menos que mañana" es que estos ejemplos cotidianos, que en muchas ocasiones no son más que anécdotas que para los/as estudiantes son sencillos de escuchar y entender, permiten establecer relaciones cognitivas con conceptos sociológicos que dan lugar a un aprendizaje significativo.

4.2. Explicaciones Teóricas

Las explicaciones teóricas, como suele ser habitual en asignaturas como las que se tratan aquí, con un alto contenido de teoría, ocupan un lugar importante en el desarrollo de las sesiones. Estas explicaciones, que son debidamente preparadas con antelación, siguen el temario del proyecto docente y la programación de la asignatura; pero intentan evitar en la medida de lo posible una modalidad magistral que provoque desatención o apatía en el estudiantado.

Para ello, son útiles las anotaciones en el diario de campo con aquellos aspectos que, en virtud de lo que se ha podido hablar en otras clases, se intuye que puede ser interesante para relacionar el conocimiento previo existente con los conceptos sociológicos que se pretenden enseñar en la explicación teórica en cuestión. Por ello, si bien como docente llevaba el peso de esta parte, en su desarrollo intentaba intercalar cuestiones que interpelaran directamente a los/as estudiantes a partir de elementos que haya detectado que puedan ser simbólicos.

Un ejemplo es la explicación correspondiente a los conceptos de "capital", "campo" o "distinción" de Pierre Bourdieu, muy populares en sociología y que, si bien conceptualmente pueden resultar abstractos, en la práctica pueden traducirse en numerosos aspectos reconocibles por los/as estudiantes. De esta forma, teniendo en cuenta la etapa vital que atraviesa el estudiantado, relacionamos los conceptos teóricos con una puesta en común acerca de aquello que, en la práctica social, percibían que servía para convertirse en alguien popular en la universidad. Así, los conceptos de capital, campo o distinción adquirieron categorías simbólicas reconocidas por el alumnado, de manera que pudieran adquirir un aprendizaje significativo mediante su propia lluvia de ideas y posterior discusión en grupo.

4.3. Análisis Prácticos

Los análisis prácticos suponen una actividad distinta a las anteriores, pues como su propio nombre indica, tienen el objetivo de poner en práctica lo aprendido desde un punto de vista conceptual a la realidad social a partir de elementos concretos. Su correspondencia no es diaria y suele ajustarse más bien a bloques conceptuales que se adecúan a ser trabajados de forma conjunta. Así, suele haber uno o dos análisis prácticos por cada tema, de forma que se analizan diversos conceptos estudiados en el tema concreto pero también utilizando lo estudiado previamente durante el curso, fomentando de esta manera que lo aprendido se consolide y sirva de base para nuevos conocimientos.

Relacionado con un ejemplo citado en la sección "Más Sabi@ que ayer, menos que mañana", un análisis que tuvo una buena respuesta por parte del alumnado consistió en trabajar conjuntamente la desviación social, la estratificación social, la demografía y los procesos de socialización a través de dos artículos de medios de comunicación: uno que se hacía eco de delitos de odio a extranjeros y otro que aportaba datos estadísticos acerca de la criminalidad. A partir de ello, se enunciaron tareas que implicaban: la búsqueda en la web del INE (Instituto Nacional de Estadística) para conocer datos exactos acerca de la criminalidad, la identificación de etnias que eran víctimas de delitos de odio y su posición en estratos sociales, así como la argumentación de explicaciones sociológicas a la desviación social.

De esta forma, se contrastó, a partir de hechos y datos sociológicos, lo que previamente se había debatido a partir de diferentes explicaciones teóricas y ejemplos en "Más Sabi@ que ayer, menos que mañana", dando lugar al análisis sociológico de la realidad cotidiana de los/as estudiantes y colaborando así a construir nuevas relaciones lógicas y significativas.

5. LAS RESPUESTAS DEL ALUMNADO

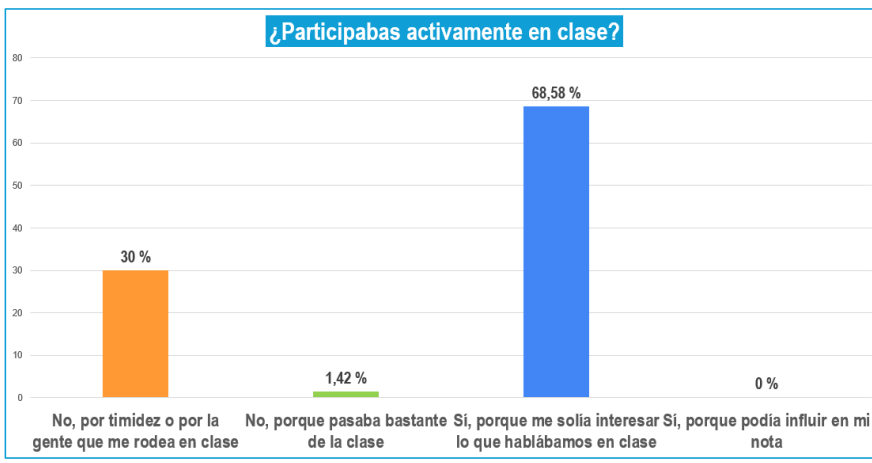
Las actividades llevadas a cabo en el aula para implementar el aprendizaje significativo encuentran su sentido en tanto que responden a los objetivos planteados en los proyectos docentes, pero también en tanto que reciben una respuesta positiva por parte de los/as estudiantes.

Uno de los indicadores más obvios para saber si se han alcanzado las competencias y conocimientos marcados al comienzo del curso es la evaluación. A este respecto, de los/as 118 estudiantes, más del 90 % han superado la asignatura en la primera convocatoria, lo que pueden considerarse datos favorables[44].

Pero más allá de la evaluación, resulta interesante conocer cuáles son sus puntos de vista acerca del modo de aprendizaje desarrollado a lo largo de curso. En este sentido, las respuestas del alumnado obtenidas mediante encuestas reflejan una retroalimentación también positiva sobre la metodología aplicada.

En primer lugar, en lo que respecta a la participación. Como muestra el gráfico 1, a la pregunta "¿Participabas activamente en clase? el 68,58% afirma que participaba activamente en clase porque le solía interesar lo que hablábamos en clase. Entre el resto que afirmó no participar, el 30% no lo hacía por timidez o por la gente que le rodeaba en clase, mientras que únicamente un 1,42% no participaba debido a que pasaba bastante de la clase. Nadie afirmó participar debido a que pudiera influir en su nota.

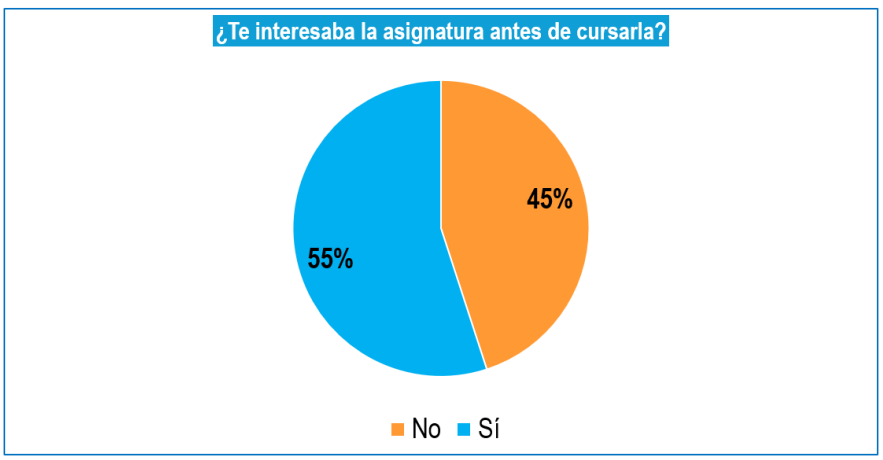
GRÁFICO 1. *Participación en clase.*



[44] Aunque por motivos de espacio no me centro en el sistema de evaluación en este trabajo, esta ha consistido en diversos instrumentos como la participación en clase, análisis prácticos individuales y exámenes con una tipología variada de preguntas, los cuales contaban con una ponderación distinta y que generaban la nota final de la asignatura.

Estos datos pueden relacionarse, asimismo, con la evolución de posiciones que ilustra la comparación entre las gráficas 2 y 3, en referencia al interés sobre la asignatura antes de cursarla y la utilidad que considera el estudiantado que puede tener lo aprendido en la asignatura. En este sentido se puede observar que el interés previo estaba bastante repartido, con un 55% que afirmaba estarlo y un 45% que no lo estaba.

GRÁFICO 2. *Interés previo por la asignatura*



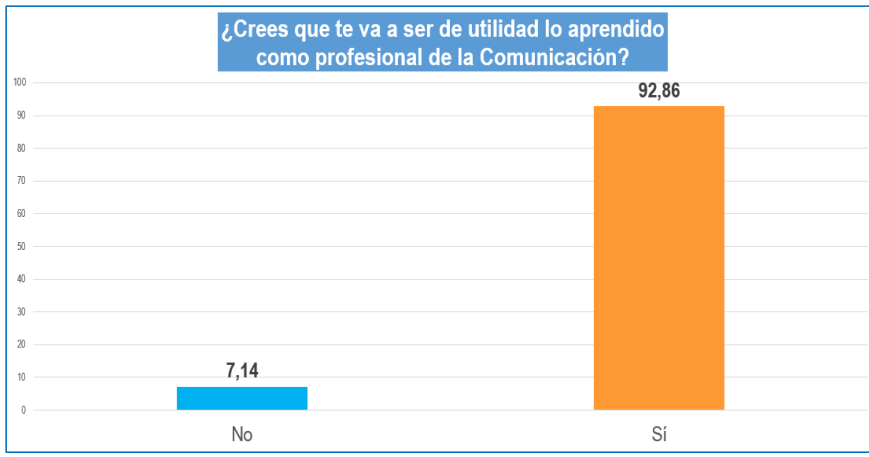
Fuente: elaboración propia

Por el contrario, pese a ese interés dividido, la siguiente gráfica muestra que los/as estudiantes consideran de una forma bastante mayoritaria (92,86%) que lo aprendido les va a ser útil como profesionales de la comunicación, lo cual supone una confirmación de la recepción positiva de la metodología empleada en el aula.

Esta disparidad de posiciones entre el interés previo y la utilidad de la asignatura podría explicarse mediante la participación, la implicación y el aprendizaje significativo adquirido durante la asignatura, ya que se observa una importante evolución al finalizar la asignatura en consideración de su futuro como profesionales de la comunicación.

Por otro lado, una cuestión que también resulta interesante destacar es la opinión que manifiestan los/as estudiantes acerca de la sección menos convencional en la asignatura, “Más Sabi@ que ayer, menos que mañana”, y que ha tenido un gran protagonismo a lo largo de la asignatura.

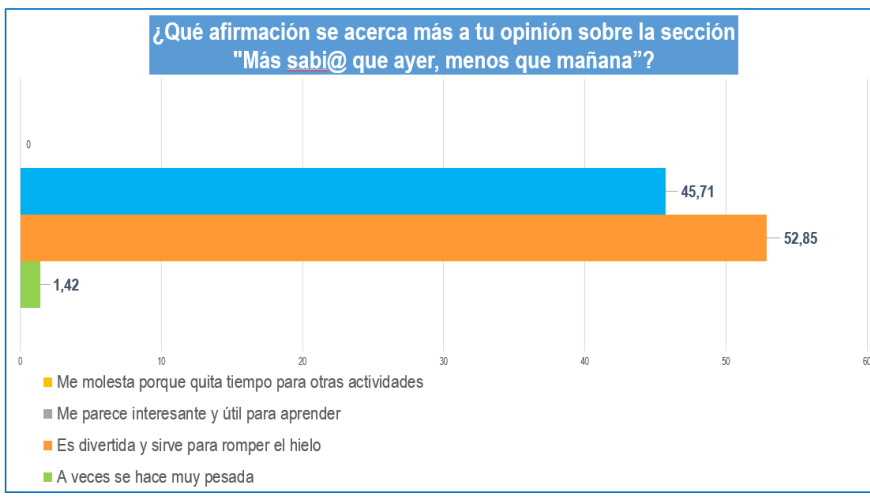
GRÁFICO 3. *Utilidad de lo aprendido como profesional de la comunicación.*



Fuente: elaboración propia

A este respecto, y teniendo en cuenta que la variable contaba como posibilidad de respuestas con el mismo número de opciones positivas y negativas, la acogida de la sección se puede considerar un éxito tal y como refrenda el siguiente gráfico:

GRÁFICO 4. *Opinión sobre Más Sabi@ que ayer, menos que mañana.*



Fuente: elaboración propia

Mientras que solamente el 1,42% ha afirmado que la sección se le hacía a veces muy pesada, a nadie le ha molestado por quitar tiempo para otras actividades. Por otra parte, el 52,85% ha respondido que le parece divertida y es útil para romper el hielo y el 45,71% que le parece interesante y útil para aprender, lo cual supone más de un 98% de respuestas positivas sobre una sección que buscaba de forma específica estimular el aprendizaje significativo.

Al respecto de esta sección, también se ha diseñado una variable que inquiriera acerca de "anécdotas, experiencias, aprendizajes…" que recuerden de la sección "Más Sabi@ que ayer, menos que mañana". Esta pregunta fue diseñada para obtener respuestas abiertas de los/as estudiantes, de las cuales he seleccionado algunas que se muestran textualmente a continuación:

- *"Hablar de las personas que viven alejadas de la sociedad"*
- *"La anécdota de las llaves de Tito"*
- *"El caso del boxeador fue interesante"*
- *"Lo del Club Deportivo Regate"*
- *"El Burger King y el intento de suicidio"*
- *"Lo de Vinicius y el racismo"*
- *"Lo del aparcamiento de minusválidos"*
- *"El caso de la boda homosexual"*

Lo interesante de estas respuestas es que ejemplifican, de forma muy concreta, experiencias, anécdotas… que hemos tratado en clase durante la sección y que han servido para enlazar con conceptos sociológicos que forman parte de la asignatura. Ejemplos, en definitiva, de cómo ciertas relaciones lógicas a partir de elementos que forman parte de la cotidianidad de la realidad social del alumnado, pueden ser útiles para implementar un aprendizaje que resulte significativo.

Por último, para conocer qué materiales, recursos, explicaciones o análisis han tenido mejor acogida por los/as estudiantes en relación a los

contenidos temáticos trabajados durante la asignatura, se ha preguntado acerca de los contenidos que más han gustado:[45]

GRÁFICO 5. *Contenidos que más han gustado.*

Fuente: elaboración propia

A partir de estos resultados se puede interpretar que bloques temáticos como "Instituciones" (30%), "Demografía" (23%) o "Estratificación Social" (22%) han funcionado bien o su contenido ha resultado más interesante para el alumnado, mientras que "Conceptos Básicos, Orígenes y Precursores" (6%), "Individuo y Teorías de la Acción" (8%), "Cultura y Socialización" (11%), no han recibido tan buena acogida tanto. Otra vía de interpretación, que da lugar a posibles cambios para cursos siguientes, es que los materiales, análisis o recursos empleados para impartir estos bloques temáticos no hayan resultado tan productivos o atractivos.

5. CONCLUSIONES

Como ha intentado mostrar este trabajo, el aprendizaje significativo cuenta con unas bases teóricas que sirven para diseñar diversas

[45] Esta variable ha sido diseñada como respuesta múltiple para que los/as estudiantes pudieran contestar todas las opciones que desearan. Los porcentajes se han obtenido a partir del número total de opciones marcadas.

metodologías en el aula adaptables a diversos contextos educativos, entre ellos el universitario. A este respecto, la relación que se propone entre el conocimiento existente en el estudiantado y los contenidos a impartir para la creación de relaciones lógicas que faciliten el aprendizaje, se presenta como un recurso útil y necesario en el ámbito universitario, sobre todo en asignaturas en las que el contenido de teoría es alto y pueden recibir reticencias previas por parte del alumnado.

En esa misión, la labor del/la docente es esencial y requiere de una actitud proactiva en diversas de las tareas que implican su competencia, como pueden ser la programación o la adecuada preparación de los contenidos; pero también en otras que pueden suponer en un primer momento un esfuerzo adicional, como la elaboración de un diario de campo, la adaptación los grupos humanos con los que trabaja o la actualización constante de materiales en virtud de los intereses y capacidades mostradas por los/as estudiantes, pero que se traducen en un enriquecimiento de la dinámica de clase y una mejora de los resultados.

En cuanto a la metodología expuesta aquí en búsqueda de un aprendizaje significativo, se puede apreciar a través de la retroalimentación recibida por parte del alumnado que ha funcionado positivamente en las asignaturas en que se ha impartido y que puede servir como un recurso pedagógico muy productivo: se ha incentivado la participación así como el interés en una ciencia nueva para la mayoría de estudiantes, se ha obtenido un feedback positivo en buena parte de las acciones llevadas a cabo y se ha generado un ambiente distendido y productivo en el aula. Aspectos que se han reflejado en una evaluación que, en lo cuantitativo, ha superado el 90% de aprobados y, en lo cualitativo, se ha traducido en intervenciones y análisis de calidad que muestran la incorporación de nuevos conocimientos. Lo que ilustra, en conclusión, la posibilidad de cumplir con las competencias y objetivos propuestos en los proyectes docentes a través de metodologías alternativas que estimulen el aprendizaje significativo.

No obstante, este trabajo también implica que aún quedan horizontes que perseguir en esa búsqueda de un aprendizaje significativo, como es la adaptación de los recursos y las dinámicas aplicadas en el aula a las capacidades e inquietudes de las nuevas generaciones, que muestran

una progresiva reticencia a los contenidos teóricos pero requieren de un aprendizaje no solo significativo, sino también crítico (Moreira, 2005) en tanto que protagonistas del cambio social. Uno de ellos puede ser la inclusión activa de las nuevas tecnologías en la dinámica de clase, a través por ejemplo de juegos digitales (Cavalcante-Pimentel et al., 2022) como modo de incentivar la participación. Otro, la generación de climas inclusivos en el aula que focalicen en la lucha contra discursos de odio en los jóvenes (Wachs et al., 2022), pues el contexto universitario debe aspirar a ser un espacio de construcción colectiva en el que, más allá de la adquisición de conocimientos, se generen hábitos de convivencia democrática, más aún en asignaturas enmarcadas dentro de las ciencias sociales. Horizontes y desafíos, en definitiva, en los que la vigencia del aprendizaje significativo, como constructo teórico y metodológico, reivindica un papel fundamental en las aulas.

6. REFERENCIAS

Álvarez, A., y Del Río, P. (1990). Aprendizaje y desarrollo: la teoría de la actividad y la Zona de Desarrollo Próximo. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación*: Vol. II (pp. 93–119). Alianza.

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Paidós.

Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1998). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Bruner, J. (2018). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata.

Cavalcante-Pimentel, F. S., Morais-Marques, M., & Barbosa, V. (2022). Learning strategies through digital games in a university context. *Comunicar*, 30(73), 83–93. https://doi.org/10.3916/C73-2022-07

De Miguel López, S. M., Aroca, J. A. S., & Abellán, P. M. (2020). Innovación educativa en el grado de Educación Social de las universidades españolas: una revisión sistemática. *Educar*, 56(2), 491–508. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1106

Garcés-Cobos, L. F., Montaluisa-Vivas, Á., & Salas-Jaramillo, E. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. *Revista Anales de La Universidad Central de Ecuador*, *1*(376), 231–248. https://doi.org/https://doi.org/10.29166/anales.v1i376.1871

Lara Guerrero, J., & Lara Ragel, L. (2004). Recursos para un aprendizaje significativo. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, *22*, 341–368. https://bit.ly/4dDKDXA

Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico. *Indivisa. Boletin de Estudios e Investigación*, (6), 83–102. https://bit.ly/3AEtVsz

Palmero Rodríguez, M. L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29–50. https://bit.ly/3T3pkq5

Piaget, J. (1981). La Teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, 4(sup2), 13–54. https://doi.org/10.1080/02103702.1981.10821902/ASSET/02103702.1981.10821902.FP.PNG_V03

Téllez, M. N. B., Díaz, M. C., & Gómez, A. R. (2007). Piaget y L. S. Vigotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(1), 1–12. https://doi.org/10.35362/RIE4312341

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Fausto.

Wachs, S., Wettstein, A., Bilz, L., & Gámez-Guadix, M. (2022). Adolescents' motivations to perpetrate hate speech and links with social norms. *Comunicar*, 30(71), 1–12. https://doi.org/10.3916/C71-2022-01

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UN *BLENDED INTENSIVE PROGRAMME* PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS PAISAJES DE LA GANADERÍA EXTENSIVA EN EL SUR DE EUROPA

JOSÉ LUIS SERRANO-MONTES
Universidad de Granada (España)

FRANCISCO JAVIER RODRÍGUEZ-SEGURA
Universidad de Granada (España)

JOÃO SARMENTO
Universidade do Minho (Portugal)

MARGHERITA CISANI
Università degli Studi di Padova (Italia)

1. INTRODUCCIÓN

Desde la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en 2010, ha surgido en Europa un creciente número de programas formativos internacionales. El Programa Erasmus+ constituye uno de los máximos exponentes del proceso de internacionalización e integración del sistema educativo europeo. Su objetivo principal es fomentar el desarrollo educativo, profesional y personal de la ciudadanía a través del aprendizaje continuo, tanto en Europa como fuera de sus fronteras. Esto se busca lograr en los ámbitos de la educación, la formación, la juventud y el deporte, con el fin de promover un crecimiento sostenible, empleos de calidad y cohesión social, además de impulsar la innovación y fortalecer la identidad europea y la ciudadanía activa (European Commission, s.f., A).

En el marco del Programa Erasmus+ han surgido numerosas oportunidades para la movilidad del estudiantado y la enseñanza internacional. Además, la pandemia de COVID-19 impulsó a instituciones e

investigadores a considerar seriamente el potencial del contacto y la colaboración online para ofrecer a los estudiantes experiencias de aprendizaje internacional como parte de sus estudios (O'Dowd & Werner, 2024). En este contexto, en la actualización del programa Erasmus+ para el periodo 2021-2027 fueron introducidos los Programas Intensivos Combinados o *Blended Intensive Pogrammes* (BIPs). Se trata de una modalidad de programa formativo que, como parte de la acción KA131, persigue promover la movilidad de estudiantes y personal docente en el ámbito de la educación superior.

Los BIPs deben estar integrados por un mínimo de 3 universidades europeas, apoyando la cooperación entre las mismas para la realización de estancias breves de aprendizaje combinado. Suelen ser ofertados por universidades y deben generar un valor añadido en cuanto a la temática abordada y a las actividades de enseñanza-aprendizaje propuestas; es decir, deben proporcionar actividades formativas innovadoras que vayan más allá de los cursos convencionales ofertados por las distintas universidades participantes. Además, estos programas deben tener un marcado carácter interdisciplinar y pueden incluir el aprendizaje basado en retos, dando respuesta, por ejemplo, a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) marcados por la Organización de las Naciones Unidas (European Commission, s.f., B).

Los BIPs, como programas de movilidad combinada, se estructuran en dos fases, combinando la enseñanza presencial con el aprendizaje en línea. En la fase virtual, el estudiantado y profesorado de las tres universidades participantes se reúne a través de plataformas de videoconferencia. Por su parte, la fase presencial implica el desplazamiento o movilidad física de estudiantado y profesorado hacia la universidad anfitriona, por un periodo que puede ir desde los 5 a los 30 días (FIGURA 1). El componente virtual puede incluir conferencias, lecturas y debates, mientras que la fase presencial puede estar compuesta por talleres, proyectos de grupo y excursiones. Estos programas, que deben estar formados por un mínimo de 15 estudiantes, se consideran una buena opción para el alumnado que busca una experiencia de aprendizaje más intensiva que un curso en línea tradicional. También pueden ser una alternativa de internacionalización para el alumnado que no puede

viajar al extranjero durante todo un semestre o curso académico. Estos programas implican un reconocimiento mínimo de 3 créditos ECTS para el estudiantado, pudiendo adquirir un carácter plurianual.

El programa contempla financiación para estudiantado y profesorado de las universidades socias durante la fase de movilidad física hacia la universidad anfitriona. Asimismo, la universidad anfitriona tiene la posibilidad de solicitar una ayuda económica de apoyo organizativo para sufragar los gastos derivados de las actividades formativas durante la fase presencial.

FIGURA 1. *Esquema de funcionamiento de un Programa Intensivo Combinado.*

Fuente: Elaboración propia

Dado que se trata de unos programas formativos relativamente recientes, son todavía escasas las publicaciones científicas que abordan el diseño y los resultados de estas experiencias formativas de carácter internacional (O'Dowd & Werner, 2024). Entre la exigua literatura científica se encuentran las publicaciones de Gögele & Kletzenbauer (2023) y de Duś-Ilnicka et ál (2024), quienes presentan el diseño e implementación de Programas Intensivos Combinados en el ámbito de la enseñanza superior de la informática y de la odontología respectivamente. Cabe destacar también la reciente publicación de O'Dowd & Werner (2024), en la que se lleva a cabo una encuesta tanto para conocer el funcionamiento

y los beneficios de los BIPs, como para evaluar la percepción y las sugerencias de los coordinadores de estos programas formativos en instituciones españolas de educación superior.

Hasta la fecha no existen publicaciones sobre la implementación de Programas Intensivos Combinados en el ámbito de la geografía y la ciencia del paisaje. No obstante, más allá de los BIPs, son diversos los trabajos que describen experiencias internacionales de enseñanza-aprendizaje en geografía, basadas principalmente en proyectos de aprendizaje colaborativo entre estudiantes de diferentes universidades (Klein & Solem, 2008; McManus & O'Reilly, 2013; Hautala & Schmidt, 2019; Hoalst-Pullen & Gatrell, 2011).

En este contexto, el presente trabajo tiene como objetivo presentar y discutir el diseño, la organización y los resultados de una experiencia de innovación docente de carácter internacional desarrollada en el ámbito de la geografía y la ciencia del paisaje, e implementada bajo el formato de *Blended Intensive Programme (BIP)* durante el curso académico 2023/2024. Además, partiendo de esta experiencia formativa internacional, se van a explorar los desafíos y oportunidades que brindan los programas europeos de movilidad combinada para la enseñanza-aprendizaje de la geografía en la educación superior.

2. PLANIFICACIÓN, ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DEL PROGRAMA FORMATIVO

2.1. Instituciones socias, definición de la temática y objetivos del BIP

El diseño y organización de este programa formativo ha partido de la iniciativa de tres docentes adscritos a departamentos de Geografía de universidades pertenecientes a la Alianza Universitaria Europea Arqus: la Universidad del Miño – UM (Portugal), la Universidad de Padua – UNIPD (Italia) y la Universidad de Granada – UGR (España). Se trata de tres universidades entre las que existen acuerdos interinstitucionales en vigor para la movilidad de estudiantes y profesorado, lo cual es un requisito imprescindible para la aprobación y financiación del BIP por

parte del programa Erasmus+. En esta primera edición del BIP, la Universidad de Granada ha sido la universidad anfitriona y organizadora.

El diseño y planificación del programa formativo se inició en septiembre de 2023, estando su implementación prevista para el curso académico 2023/2024. Tras varias reuniones virtuales mantenidas entre los tres docentes coordinadores, se acordó la temática del BIP: "Sistemas ganaderos extensivos y paisaje: desafíos y oportunidades para el desarrollo sostenible de las áreas rurales en el sur de Europa". Siguiendo las directrices establecidas por el programa Erasmus+ para esta modalidad de programas de movilidad combinada (European Commission, s.f., A), el tema propuesto no se oferta ni aborda como tal en ningún curso de grado, máster o doctorado de las universidades participantes. Además, se trata de una temática interdisciplinar, que está directamente vinculada con cuatro de los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible:

- ODS 2: Hambre O
- ODS 12: Producción y consumo responsables
- ODS 13: Acción por el clima
- ODS 15: Vida de ecosistemas terrestres

De igual forma, la temática propuesta para este programa formativo se alinea con las recomendaciones emanadas de tratados internacionales como el Convenio Europeo del Paisaje, que apuesta por el fomento de programas pluridisciplinares de formación en política, protección, gestión y ordenación de paisajes (Council of Europe, 2000).

Asimismo, en esa fase se establecieron las lenguas de trabajo del programa: se definió el inglés como la lengua de comunicación principal del BIP, y el portugués, español e italiano como lenguas complementarias. La mayor parte de las actividades de enseñanza-aprendizaje se desarrollaron en inglés, si bien hubo un intercambio de recursos (publicaciones científicas, artículos de prensa, videos, etc.) en el resto de lenguas de trabajo del programa. Durante la fase presencial, las actividades

de aprendizaje experiencial, en particular las visitas explotaciones ganaderas, se desarrollaron en español con traducción simultánea inglés.

Para el correcto diseño de la metodología docente a implementar, se marcó también un objetivo principal para el programa formativo propuesto: i) introducir al estudiantado en el ámbito de la protección, gestión y ordenación de los paisajes de la ganadería extensiva en el sur de Europa desde una perspectiva interdisciplinar. Como objetivos secundarios, el programa pretende además ii) proporcionar una experiencia internacional e intercultural al estudiantado, así como iii) fomentar la cooperación y las relaciones académicas entre alumnado y profesorado de las universidades participantes.

En esta primera etapa de diseño del BIP, los docentes coordinadores acordaron también la creación del acrónimo "BIP-GEO 2024" para referirse a esta primera edición del programa formativo en cuestión.

2.2. Participantes

El número de estudiantes participantes en el programa fue también determinado por los coordinadores del BIP. Se estableció un máximo de 30 plazas, pudiendo inscribirse hasta 10 estudiantes procedentes de cada una de las universidades socias. Dado el carácter interdisciplinar la temática propuesta, el programa estuvo orientado a 5 titulaciones universitarias relacionadas con la geografía, la planificación territorial y los estudios de paisaje:

- Grado en Geografía y Gestión del Territorio (UGR)
- Máster en Planificación, Gobernanza y Liderazgo Territorial (UGR)
- Licenciatura en Geografía (UM)
- Máster en Estudios del Paisaje (UNIPD)
- Máster en Desarrollo Local (UNIPD)

El proceso de selección del estudiantado se rigió por una convocatoria de selección publicada por las oficinas de relaciones internacionales de las respectivas universidades. El alumnado fue seleccionado en función

de dos criterios: i) la nota media del expediente académico y ii) la acreditación oficial del dominio de alguna de las lenguas extranjeras de trabajo del programa. En el caso de las Universidades de Padua y del Miño, los estudiantes seleccionados recibieron una beca para el desplazamiento, estancia y manutención durante la fase presencial en la Universidad de Granada.

Cabe destacar la heterogeneidad del alumnado seleccionado, no solo en términos de formación y madurez académica, sino también en cuanto a su país de procedencia. Entre los 30 estudiantes finalmente inscritos en el BIP se registraron hasta 12 nacionalidades diferentes, dado el carácter internacional de las titulaciones de máster de la Universidad de Padua. Esto representa un valor añadido en cuanto al grado de internacionalización alcanzado por el programa formativo.

En lo que respecta al profesorado, además de los 3 coordinadores principales del BIP, se invitó a participar en la organización y desarrollo del programa a otros 7 docentes: 4 de la UGR, 1 de la UM y 2 de la UNIPD.

2.3. METODOLOGÍA DOCENTE Y TEMPORIZACIÓN

El programa formativo se estructuró en torno a una serie de actividades teóricas y prácticas diseñadas para familiarizar a los estudiantes con la conservación, gestión y planificación del paisaje en el contexto de los sistemas ganaderos extensivos contemporáneos. Así, la metodología docente seguida en este BIP combina diferentes enfoques y métodos de enseñanza-aprendizaje (FIGURA 2).

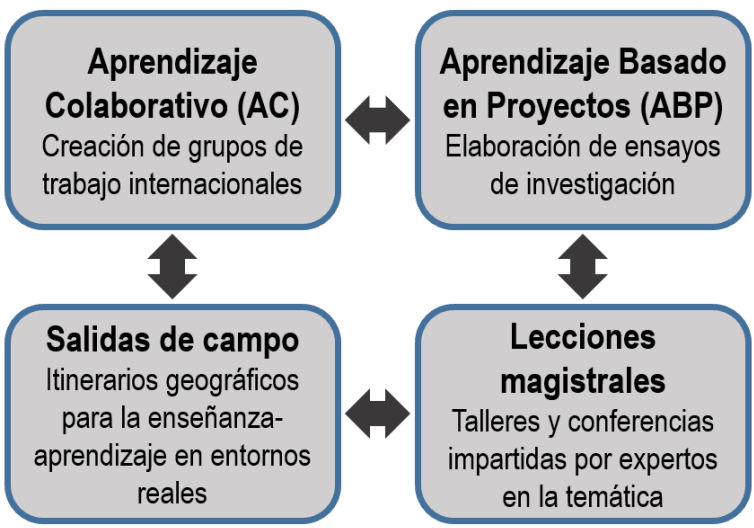
El Aprendizaje Colaborativo (AC) representa el núcleo central de este Programa Intensivo Combinado. Se trata de un enfoque educativo que pone el énfasis en el trabajo en equipo. En lugar de aprender de forma individual, los estudiantes trabajan juntos para resolver problemas, completar tareas y aprender unos de otros. Esta metodología docente viene siendo habitual en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la geografía en la educación superior (Espinoza Freire, 2022; Krahenbuhl, 2014; Parreño-Castellano et ál., 2022), habiendo sido también

implementada en programas formativos internacionales relacionados con esta disciplina (Hoalst-Pullen & Gatrell, 2011).

En el desarrollo del BIP-GEO 2024 las actividades de AC se organizaron en torno a la creación de 10 grupos de trabajo internacionales. Cada grupo estuvo compuesto por tres estudiantes, uno procedente de cada universidad participante. Además, a cada grupo de trabajo se le asignó un profesor tutor.

De manera complementaria al AC, la metodología docente seguida en el programa formativo incluyó el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Se trata de un enfoque pedagógico muy relacionado con el AC, en el que el estudiantado adquiere conocimientos y habilidades a través del trabajo en proyectos que responden a problemas o desafíos reales. Esta metodología docente, centrada en el estudiante, permite un aprendizaje activo, colaborativo y significativo (Kokotsaki et ál., 2016). En la literatura científica se pueden identificar numerosas experiencias de innovación educativa que se fundamentan en el enfoque del ABP para la enseñanza-aprendizaje de la geografía y disciplinas afines (véase, por ejemplo, Solís et ál., 2017; Nurdin et ál., 2021; o Parreño-Castellano et ál., 2022).

FIGURA 2. *Esquema de la metodología docente empleada en el BIP-GEO 2024.*



Fuente: Elaboración propia

Así, para el BIP-GEO 2024 los docentes coordinadores propusieron 10 temas de trabajo relacionados con los sistemas ganaderos extensivos y el paisaje en el sur de Europa, eje temático central del programa formativo, tal y como se ha indicado con anterioridad. Siguiendo en la medida de lo posible las preferencias del estudiantado, cada tema fue asignado a uno de los grupos de trabajo previamente establecidos. A continuación, se muestran los temas propuestos para la elaboración de los ensayos:

1. Ganadería extensiva y turismo
2. Pastoreo y prevención de incendios forestales
3. Razas autóctonas y paisaje
4. Productos con Denominación de Origen Protegida (DOP) y ganadería
5. Conflictos entre comunidades ganaderas locales y fauna salvaje
6. Demografía y ganadería extensiva
7. Cambio climático y ganadería
8. Participación de los ganaderos en la protección, gestión y ordenación del paisaje
9. Santuarios de animales y nuevos paisajes rurales
10. Trashumancia en el sur de Europa

Una vez creados los grupos y asignados los temas, se solicitó a los distintos equipos la elaboración y posterior exposición de un ensayo de investigación sobre la temática. El proceso de realización del proyecto grupal contó con una continua supervisión por parte de los distintos profesores tutores de cada grupo.

Las actividades de AC y ABP se desarrollaron principalmente de manera virtual; es decir, cada grupo de trabajo mantuvo reuniones periódicas mediante plataformas de videoconferencia, así como un contacto permanente vía correo electrónico a lo largo del periodo de elaboración del ensayo de investigación. Durante la fase presencial los distintos grupos tuvieron también que presentar los ensayos al resto de estudiantes

y profesores participantes. Además, después de cada exposición hubo un tiempo para la discusión, lo cual favoreció un fructífero intercambio de experiencias e ideas.

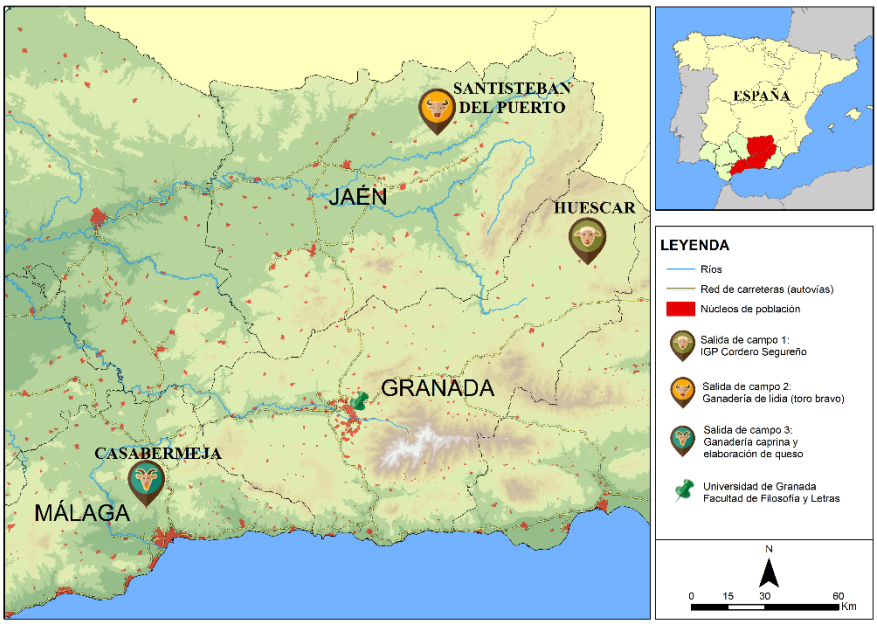
Las salidas de campo representan otro de los pilares fundamentales de la metodología educativa empleada en el BIP. Las excursiones o salidas de campo son una herramienta pedagógica muy valiosa para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Permiten al estudiantado observar, experimentar y aplicar los conocimientos adquiridos en el aula a situaciones y entornos reales (aprendizaje experiencial). Es por ello que las salidas de campo son una práctica docente característica y de gran valor pedagógico para la enseñanza de disciplinas como la geografía (Krakowka, 2012; Krahenbuhl, 2014; Mol et ál., 2019; García de la Vega, 2022) o el paisaje (Gustavsson et ál., 2019). Además, su implementación se considera especialmente pertinente en materias como la geografía rural, habida cuenta de la creciente desconexión de las sociedades urbanas respecto a los entornos rurales y el desconocimiento de sus desafíos y problemáticas (Ruiz Pulpón et ál., 2017). En este sentido, en el marco de este BIP consideramos las salidas de campo como una herramienta esencial en la enseñanza-aprendizaje de los sistemas ganaderos extensivos y el paisaje. Por consiguiente, se planificaron tres salidas de campo con el objetivo de conocer distintas experiencias reales de ganadería extensiva en Andalucía durante la fase presencial del programa (FIGURA 3).

Estas excursiones, de una jornada de duración cada una, posibilitaron el contacto directo y la interacción del alumnado con las explotaciones pecuarias, con los ganaderos y con los gestores de estos paisajes. Asimismo, estas salidas de campo permitieron al estudiantado comprender mejor los desafíos y oportunidades a los que se enfrenta actualmente la ganadería extensiva en el sur de Europa.

Finalmente, las lecciones o clases magistrales representan el cuarto eje de la metodología docente implementada en el BIP. Mediante el formato de talleres (*workshops*) se invitó a participar a 7 conferenciantes expertos en la temática procedentes de distintas instituciones y países. Se celebró un primer taller en línea durante la fase virtual en el que, de mano de tres investigadores de España, Italia y Grecia, el estudiantado

tuvo la oportunidad de conocer proyectos de investigación en marcha sobre ganadería extensiva y paisaje en el sur de Europa.

FIGURA 3. *Localización de las explotaciones ganaderas visitadas durante las salidas de campo.*



Fuente: Elaboración propia

El segundo taller, celebrado durante la fase presencial en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada, acogió a cuatro conferenciantes: un investigador invitado procedente de Reino Unido, un investigador del Departamento de Antropología de la Universidad de Granada, un investigador del Instituto de Formación Agraria y Pesquera de la Junta de Andalucía (IFAPA) y la Coordinadora provincial de la Agencia de Gestión Agraria y Pesquera de la Junta de Andalucía.

Las conferencias impartidas abordaron las siguientes temáticas:

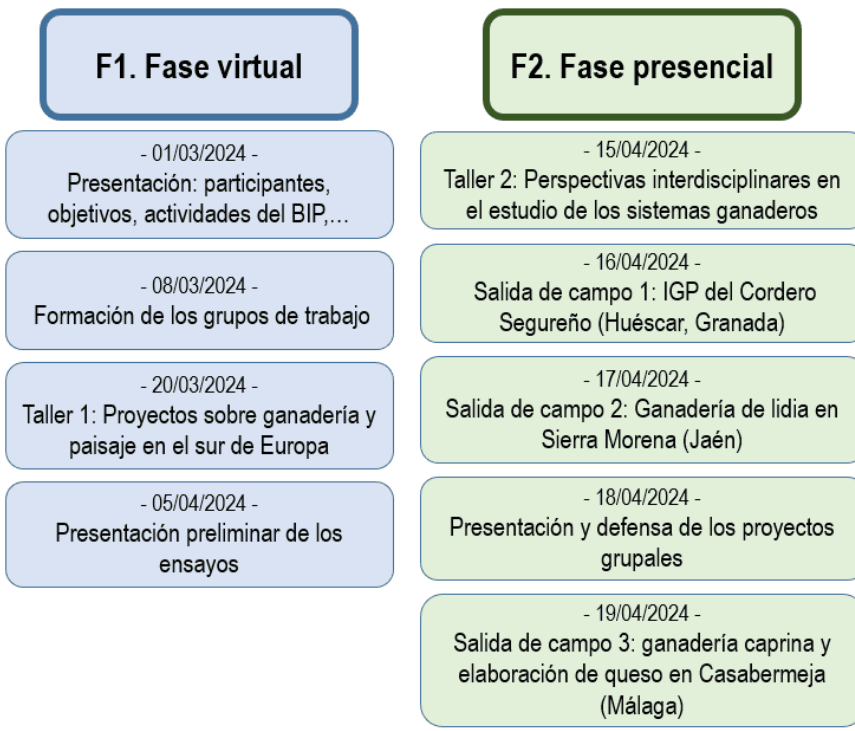
- Enfoques teórico-conceptuales y metodológicos para el estudio geográfico de la ganadería.
- Experiencias de enseñanza-aprendizaje con pastores trashumantes como docentes universitarios.

– La Escuela de Pastores de Andalucía y su papel en la formación de las nuevas generaciones de ganaderos y ganaderas de la región.

– La función ambiental de la ganadería extensiva, sus desafíos y problemáticas en el siglo XXI.

En cuanto a la temporización del programa formativo, la fase virtual (F1) se estructuró en cuatro sesiones en línea a través de la plataforma G*oogle meet*, durante el periodo comprendido entre el 1 de marzo y el 5 de abril de 2024. Por su parte, la fase presencial (F2) celebrada en Granada (España) tuvo una duración de cinco días, comprendidos entre el 15 y el 19 de abril de 2024 (FIGURA 4). Finalmente, se fijó el 18 mayo de 2024 como fecha límite para la entrega de la versión final de los ensayos elaborados por los grupos de trabajo.

FIGURA 4. *Temporización del Programa Intensivo Combinado.*



Fuente: Elaboración propia

2.4. RECURSOS

En la etapa de planificación y diseño del BIP, con anterioridad al inicio de las actividades formativas que integran el programa, los profesores coordinadores desarrollaron una serie de recursos educativos para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar, se creó un corpus de literatura científica, artículos de prensa, informes y recursos web sobre la temática del BIP (los sistemas ganaderos extensivos y el paisaje). Esto favoreció un mayor conocimiento e inmersión en la materia por parte del profesorado, convirtiéndose también en una base de datos fundamental para el desempeño de las actividades de ABP del estudiantado.

Por otro lado, se diseñó una página web para el programa formativo[46], que sirvió como medio para dar visibilidad al BIP, así como para la publicación y difusión de la información y actividades celebradas en el marco del mismo. Esto resulta fundamental, habida cuenta de que ciertas actividades formativas, como por ejemplo los talleres, estuvieron abiertas al público.

Para facilitar el intercambio de recursos e ideas, se creó un espacio virtual para el BIP en la plataforma *Padlet*. Esta herramienta permite insertar notas, imágenes, videos, enlaces y otros elementos, lo que favorece el aprendizaje colaborativo y la organización de proyectos grupales. Además, el foro de *Padlet* promovió la participación de estudiantes más tímidos o que sienten cierto reparo al hablar públicamente en inglés.

Finalmente, se creó un logo para programa formativo. El uso de un logo en el ámbito docente tiene diversas utilidades, ya que sirve como una herramienta visual que refuerza la identidad y los valores del proyecto educativo. Así, el logotipo del BIP se incluyó en todo el material digital e impreso proporcionado al estudiantado (FIGURA 5).

[46] Enlace a la página web del BIP-GEO 2024: https://sites.google.com/view/bip-geo2024/start

FIGURA 5. *a) Logotipo del programa formativo; b) Espacio creado en la plataforma Padlet para el Programa Intensivo Combinado.*

Fuente: Elaboración propia

3. REFLEXIONES FINALES

Este programa formativo ha permitido abordar temas complejos como la sostenibilidad rural, la gestión paisajística y los sistemas ganaderos extensivos desde una perspectiva amplia, interdisciplinar, que integra factores ambientales, económicos y sociales. El estudiantado ha podido analizar y conocer cómo la gestión sostenible de los paisajes ganaderos del sur de Europa no solo afecta a la biodiversidad y al medio ambiente, sino también al desarrollo socioeconómico de las comunidades rurales y a sus formas de vida, lo cual fomenta una comprensión holística y crítica de la realidad geográfica.

Los BIPs tienen un enorme potencial para convertirse en una valiosa herramienta didáctica, dado su gran valor pedagógico para la enseñanza de disciplinas como la geografía y el paisaje. Además, las posibilidades que ofrece la geografía en el ámbito de la educación para la sostenibilidad (Granados Sánchez & Medir Huerta, 2021), hacen de esta una materia idónea para la implementación de Programas Intensivos Combinados. Estos programas fomentan la comprensión integrada de los sistemas territoriales y el análisis espacial de manera profunda y aplicada.

Asimismo, al centrarse en áreas rurales del sur de Europa, el programa sitúa el aprendizaje en un contexto concreto, lo que otorga mayor

relevancia a los contenidos y facilita la situación enseñanza-aprendizaje. Con este enfoque pedagógico, el alumnado puede observar *in situ* diversos modelos y situaciones reales del binomio ganadería extensiva y paisaje, lo que refuerza su capacidad de análisis y resolución de problemas reales.

El desarrollo de una fase presencial conformada por diversas salidas de campo ha puesto en valor el aprendizaje práctico sobre el terreno, despertando el interés y promoviendo entre los participantes habilidades esenciales para una planificación y gestión sostenible de las áreas rurales y para la promoción de estrategias de desarrollo de estos espacios.

Al potencial formativo del BIP en relación con la enseñanza-aprendizaje de temáticas como la propuesta, hay que sumar la internacionalización de la formación académica universitaria que permite esta modalidad de programa educativo. En este sentido, De Miguel González & Donert (2022) subrayan la importancia de promover una educación geográfica de carácter internacional, pudiendo desempeñar la Unión Geográfica Internacional (UGI) un papel fundamental en este proceso. Por su parte, Purg et ál. (2018) exploran y demuestran los beneficios académico-formativos que brindan programas de movilidad combinada similares al BIP.

En general, los BIPs enriquecen la experiencia educativa al integrar estrategias de aprendizaje colaborativas, flexibles e innovadoras, preparando al estudiantado para un mercado laboral globalizado. Asimismo, el carácter internacional, intercultural e interdisciplinar del programa formativo presentado ha animado a los estudiantes a cuestionar prácticas actuales, proponer alternativas viables y adoptar un pensamiento crítico y creativo para buscar soluciones sostenibles a los desafíos que enfrentan las áreas rurales, lo que estimula una educación orientada hacia el cambio.

Igualmente, el programa ha generado vínculos académicos entre el estudiantado de las distintas universidades socias, por lo que se espera que esta experiencia formativa fomente la colaboración y facilite el intercambio de experiencias entre los futuros profesionales de la geografía y la ciencia del paisaje en el sur de Europa. Asimismo, este BIP ha servido para reforzar las relaciones existentes y establecer futuras colaboraciones entre el profesorado participante. En un sentido más amplio,

cabe destacar los múltiples beneficios académico-curriculares que ha reportado esta experiencia formativa también para el equipo docente. En definitiva, este programa formativo ha sido una oportunidad para conocer a otros estudiantes, docentes, investigadores y profesionales del sector de la ganadería extensiva, lo que puede ser de gran relevancia para el desarrollo académico-profesional de todos los participantes.

En cuanto a las debilidades de este programa internacional de innovación educativa, cabe mencionar únicamente el diferente grado de madurez académica del estudiantado participante, lo cual ha supuesto un cierto desafío en el desarrollo de las actividades de aprendizaje colaborativo. En el diseño del programa formativo para futuras ediciones será necesaria la implementación de fórmulas que mitiguen este tipo de hándicaps.

Para una mejora de la experiencia formativa, en futuras ediciones del BIP será conveniente la creación de mecanismos e indicadores que permitan evaluar la consecución de resultados, con especial incidencia en la mejora de los resultados de aprendizaje y de rendimiento académico del estudiantado. Asimismo, conocer la percepción y el grado de satisfacción del alumnado participante podría contribuir a la mejora del diseño del programa formativo.

Finalmente, dado el grado de satisfacción manifestado tanto por el estudiantado como por el profesorado participante, los docentes coordinadores están diseñando una nueva edición del programa intensivo combinado (BIP-GEO) para el próximo curso académico. En esta ocasión, la Universidad del Miño será la institución organizadora y anfitriona.

4. REFERENCIAS

Council of Europe. European Landscape Convention; Council of Europe: Florence, Italy, 2000.

De Miguel González, R. & Donert, K. (2022). Geography and international education. En V. Kolosov; J. García-Álvarez; M. Heffernan & B. Schelhaas (eds.), A Geographical Century: Essays for the Centenary of the International Geographical Union (pp. 135-154). Cham: Springer International Publishing.

Duś-Ilnicka, I.; Paradowska-Stolarz, A.; Mazur, M.; Radwan-Oczko, M.; Perra, A.; Paula, V.S.; Ward, L.S.; Valente, N.A.; Firkova, E.; Karteva, T.; et al. (2024). Blended intensive programme's implementation in dental education: Post-pandemic evolution of learning. BMC Medical Education, 24(352): 2-10. https://doi.org/10.1186/s12909-024-05301-9

Espinoza Freire, E. E. (2022). El trabajo colaborativo en la enseñanza-aprendizaje de la geografía. Revista Universidad y Sociedad, 14(2), 101-109.

European Commission (s.f., A) Erasmus+ Programme Guide. The essential guide to understanding Erasmus+. Consultado el 10 de agosto de 2024. https://bit.ly/4e6kzEr

European Commission (s.f., B) Glossary. Blended Intensive Programmes. Consultado el 10 de agosto de 2024. https://bit.ly/3z5Vhr8

García de la Vega, A. (2022). A proposal for geography competence assessment in geography fieldtrips for sustainable education. Sustainability 14.3: 1429. https://doi.org/10.3390/su14031429

Gögele, S. & Kletzenbauer, P. (2023). Blended Intensive Programmes: Promoting Internationalization in Higher Education. Education and New Developments, 381-383. https://doi.org/10.36315/2023v2end086

Granados Sánchez, J. & Medir Huerta, R. M. (2021). Enseñar y aprender geografía para un mundo sostenible. Ediciones Octaedro.

Gustavsson, R.; Gunnarsson, A. & Wiström, B. (2019). "Time out!: Thirty years of experiences from outdoor landscape teaching. En K. Jørgensen; N. Karadeniz; E. Mertens & R. Stileseds (eds), The Routledge handbook of teaching landscape (pp. 135-147). New York, NY, USA: Routledge.

Hautala, J. & Schmidt, S. (2019). Learning across distances: An international collaborative learning project between Berlin and Turku. Journal of Geography in Higher Education, 43(2): 181-200.

Hoalst-Pullen, N. & Gatrell, J. D. (2011). Collaborative learning and interinstitutional partnerships: An opportunity for integrative fieldwork in geography. Journal of Geography, 110(6): 252-263. https://doi.org/10.1080/00221341.2011.546421

Kokotsaki, D.; Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. Improving schools, 19(3), 267-277.

Klein, P. & Solem, M. (2008). Evaluating the impact of international collaboration on geography learning. Journal of Geography in Higher Education, 32(2): 245-267. https://doi.org/10.1080/0309826070172850

Krakowka, A. R. (2012). Field trips as valuable learning experiences in geography courses. Journal of Geography, 111(6): 236-244. https://doi.org/10.1080/00221341.2012.707674

Krahenbuhl, K. (2014). Collaborative field trips: An opportunity to connect practice with pedagogy. The Geography Teacher, 11.1: 17-24.

McManus, R. & O'Reilly, G. (2013). International student collaboration in geography: learning by doing together. Journal of the Comenius Association, 22: 23-27.

Mol, L.; Horswell, M. & Clarke, L. (2019). Fieldwork in the undergraduate geography curriculum: developing graduate skills. En H. Walkington, J. Hill & S. Dyer (eds.), Handbook for Teaching and Learning in Geography (pp. 357-370). Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.4337/9781788116497.00036

Nurdin, E. A.; Pangastuti, E. I.; Puji, R. P. N.; Surya, R. A., & Adni, K. R. N. (2021). Implementation of the use of project-based learning models in the application of online geography learning strategies. IOP Conference Series: Earth and Environmental Science, 747(1), p. 012045.

O'Dowd, R. & Werner, S. (2024). The First Steps of Blended Mobility in European Higher Education: A Survey of Blended Intensive Programmes. Journal of Studies in International Education, 0(0), 1-20. https://doi.org/10.1177/10283153241235704

Parreño-Castellano, J. M.; Rodríguez-Rodríguez, M. A. & Fernández Moniz, P. (2022). Collaborative project-based learning. An experience with students of the Degree in Geography and Land Management [ponencia]. CEUR Workshop Proceedings, VI congreso internacional sobre aprendizaje, innovación y cooperación.

Purg, P.; Širok, K., & Brasil, D. (2018). The transformative impact of blended mobility courses. International Journal of Art & Design Education, 37(2), 187–198. https://doi.org/10.1111/jade.12101

Ruiz Pulpón, Á. R.; Tulla Pujol, A. F. & Molinero Hernando, F. (2017). La enseñanza de la geografía rural en los estudios universitarios de grado en España: temáticas clave, organización y metodologías de trabajo actuales. Biblio3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, XXII (1.198).

Solís, P.; Huynh, N. T.; Carpenter, D.; Adames de Newbill, M. & Ojeda, L. (2017). Using an authentic project based learning framework to support integrated geography education linked to standards and geospatial competencies. Research in Geographic Education, 19(2), 36-65.

INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL (PAT) COMO EJEMPLO DE BUENAS PRÁCTICAS

CRISTINA BELÉN SAMPEDRO-PALACIOS
Universidad de Jaén

CRISTINA DÍAZ ROMÁN
Universidad de Jaén

MARÍA DOLORES MUÑOZ DE DIOS
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente la Universidad ha sido identificada como la máxima institución del conocimiento y el aprendizaje de la sociedad (Bowden y Feren-ce, 2014). Sin embargo, la Universidad va mucho más allá de un centro de enseñanzas; es una institución vital en la generación de innovación dentro de la sociedad. No hay más que remitir a los avances producidos por autores como Isaac Newton, estudiante de la Universidad de Cambridge que durante sus estudios de doctorado en física natural describió los principios gravitatorios universales (Newton, 1687) o los avances de la que había sido alumna de La Sorbona (París) con el descubrimiento de la radioactividad Marie Curie, que permitió la comprensión del universo que nos rodea redefiniendo la física hasta el momento (Martínez-Reina y Amado-González, 2013). Estos son meros ejemplos de autores y autoras cuyas mentes fueron curtidas por parte de las instituciones del concomiten de sus épocas, como base a los posteriores avances realizados que cambiarían el paradigma científico y social.

Si remitimos a ejemplos de grandes científicos/as tal vez sea más complicado entender el poder innovador que la Universidad aporta a la sociedad, por ello se apela a pensar en aquellos avances, que, aunque no

comparables a los hallazgos mencionados hoy día se encuentran insertos en la cultura popular y sin los que no podrimos vivir y que fueron germinados en los muros de la Universidad. No obstante, es importante mencionar que no todos los grandes avances se gestaron en o tras la Universidad, sino que, a través de su enfoque en la investigación y el desarrollo, las universidades crean nuevo conocimiento que impulsa el avance en diversas disciplinas, desde la tecnología hasta las ciencias sociales. Los descubrimientos que se originan en sus laboratorios y centros de estudio no solo amplían las fronteras del saber, sino que también tienen un impacto directo en la vida cotidiana, mejorando la calidad de vida y creando nuevas oportunidades económicas (Arismendi y Hernández, 2023).

Por tanto, la Universidad debe ser concebida como espacio de configuración del entorno social y cultural es identificado como el máximo órgano del conocimiento en la sociedad, adquiriendo un papel preponderante en lo que a innovación social respecta. Pero ¿qué es realmente la innovación social? Instituciones como la Comisión Europea (2014) definen la innovación social como el desarrollo e implementación de nuevas ideas (productos, servicios y modelos) para satisfacer las necesidades sociales, crear nuevas relaciones sociales y ofrecer mejores resultados. Sirviendo de respuesta a las demandas sociales que afectan al proceso de interacción social y dirigiéndose a mejorar el bienestar humano. Ante esto, se puede identificar que la innovación social se entra de manera estructural ligada a la idea de Universidad y viceversa (Sampedro-Palacios y Villar, 2019).

Además, de la innovación social producida en tan antiguas instituciones, para su propio desarrollo y adaptación a los tiempos en los que se encuentran deben proporcionar una innovación ligada a la docencia y a las propias enseñanzas. Estas son más conocidas como innovación docente y las buenas prácticas docentes. Para considerar que una metodología o práctica docente es innovadora debe de contemplar catalizador para la adaptación y transformación del entorno educativo, a través de la aplicación de metodologías de participación activa en el aula, creación de ambientes de aprendizaje adecuados, asegurar la accesibilidad

en la educación, participar en los planes de acción tutorial y diseña e implementar proyectos de innovación docente, entre otras acciones (Jiménez-Sánchez, 2023). En este sentido, la innovación docente unida a la innovación social, confluyen en un objetivo común como es adaptar y transformar la educación para atender las necesidades humanas y sociales (Sampedro-Palacios y Pérez-Villar, 2019).

Por ende, es importante determinar que las acciones de innovación docente vienen determinadas por la necesidad de mejora y de trasformación de las acciones formativas, más aún cuando se trata de estudios Universitarios. La figura del/a docente universitaria como protagonista en innovación y buenas prácticas articula y diseña acciones encaminadas a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Fernández, 2002). Pero también, encaminados a la integración universitaria del alumnado a través de la orientación, información y apoyo en diferentes temas que de alguna manera pueden afectar al desarrollo académico del alumnado. Estas prácticas docentes vienen determinadas por estrategias de innovación docente lideradas por diferentes instituciones universitarias y descritas a través de diferentes estrategias entre las que se encuentran algunas como el Plan de Acción Tutorial (PAT). A través del PAT se asegura la mejorar la calidad educativa y la implementación de métodos pedagógicos innovadores (Fernández, 2008).

Desde este estudio, se pretende poner en valor la importancia que tiene la implementación de acciones Plan de Acción Tutorial a través de la identificación y análisis de los Planes de Acción Tutorial implementados en las principales Universidades andaluzas como parte de acciones de innovación y buenas prácticas. Y a través de la identificación de los beneficios y la importancia que supone la implementación de este tipo de acciones de innovación docente para la comunidad universitaria.

2. METODOLOGÍA

La metodología escogida para la realización del estudio es de naturaleza cualitativa (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020), de acuerdo a un tipo de estudio exploratorio y descriptivo que permita crear una imagen general del tema estudiado. Esta perspectiva permitirá analizar en

profundidad las bases teóricas e institucionales más importantes hasta la fecha en el ámbito andaluz. Para llevar a cabo esta investigación se realizará una búsqueda exhaustiva y sistemática de la literatura académica y de las bases de datos oficiales. Las principales técnicas de investigación utilizadas son aquellas que permiten la revisión y el análisis teórico (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2014).

2.1. Objetivos

Los principales objetivos que determinan el presente estudio tienen que ver con la importancia de poner en valor la implementación de acciones de PAT o Plan de Acción Tutorial en las instituciones universitarias. Para lo que se establecen principalmente dos objetivos:

- Primero, identificar y analizar los Planes de Acción Tutorial implementados en las principales Universidades andaluzas como parte de acciones de innovación y buenas prácticas.
- Segundo, determinar los beneficios y la importancia que supone la implementación de este tipo de acciones de innovación docente para la comunidad universitaria.

2.2. Instrumentos

Los principales instrumentos que se han puesto en uso para la obtención de información y generación de datos son aquellos propios de una revisión de la teoría. Por un lado, se han utilizado diferentes bases de datos como Scopus, Web of Science y Google Scholar para identificar las aportaciones teóricas más relevantes sobre innovación docente en la universidad. Además, se han utilizado herramientas de software libre como Google para la búsqueda y acceso a las principales páginas oficiales de las diferentes universidades cuyo PAT o Plan de Acción Tutorial sería analizado. Para la gestión de la información se ha utilizado el software RefWorks como gestor bibliográfico mediante el que se selecciona, organiza y analizan los documentos más importantes en la fundamentación del tema y la creación de resultados del estudio.

2.3. Procedimiento

Para la elaboración del estudio y la obtención de resultados que respondan a los objetivos planteados se han dado una serie de fases correspondiente a la metodología cualitativa (Gómez, Fernando, Aponte y Betancourt, 2014):

La primera de las fases viene determinada por la definición de objeto de estudio que permite la formulación de objetivos. En este caso, el análisis teórico y sobre innovación docente a través de los Planes de Acción Tutorial de algunas de las universidades andaluzas. Identificando como objeto del estudio la puesta en valor de las acciones de innovación como ejemplo de buenas prácticas en el ámbito universitario.

La segunda fase viene determinada por la búsqueda de Información: se inicia la selección de información para su análisis posterior y la obtención de resultados. Para llevar a cabo esta etapa, se han utilizado diversas herramientas, como bases de datos (Web of Science, Scopus y Google Scholar) y como el gestor bibliográfico RefWorks. Todas estas fuentes están especializadas en la búsqueda de contenido científico-académico y son adecuadas para filtrar la información según el objeto de estudio.

En la tercera fase, se organiza la información: mediante el software o gestor bibliográfico RefWorks. Esto ha permitido seleccionar, filtrar y estructurar la información recopilada en la segunda fase. Además, a lo largo del análisis, se han creado varios mapas de ideas y diagramas jerárquicos para identificar la información principal y secundaria.

La cuarta fase viene determinada por la realización del análisis de la información: que arrojará los resultados. Durante este proceso, se valora si la información seleccionada contribuye al logro de los objetivos planteados y a la posterior generación de resultados.

Por último, se procede a la creación de resultados, seleccionando aquellos que den respuesta a los objetivos de investigación y que sean lo suficientemente relevante como para formar parte del estudio final. En esta etapa, se seleccionan los elementos esenciales para la ejemplificación de buenas prácticas de innovación docente que sirvan como guía y base teórica a la comunidad universitaria encargada de la docencia.

3. RESULTADOS

Los principales resultados de investigación descritos en este apartado destacan la importancia de los Planes de Acción Tutorial como herramienta que los/as docentes utilizan para proporcionar orientación, apoyo y seguimiento a los/as estudiantes a lo largo de su trayectoria académica. Además, los hallazgos establecen que la implementación de Planes de Acción Tutorial es unánime en las principales Universidades andaluzas, donde la innovación y las buenas prácticas vienen determinadas entre otras por las acciones dadas a través de los PAT. Por último, los resultados identifican que las acciones de PAT reportan beneficios tanto al alumnado como al propio profesorado universitario, identificando la educación en valores universitarios como uno de ellos. De acuerdo a la naturaleza de los hallazgos estos se dividen en diferentes apartados.

3.1. Espacio Europeo de Educación Superior e Innovación docente

Desde la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con la Declaración de Bolonia en 1999, se inicia un proceso de restructuración universitaria que aun en la actualidad se mantiene. De entre las actuaciones a implementar por los países europeos adscritos se encontraron algunas como: I) Adoptar un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable mediante la adopción de un suplemento al título; como herramienta diseñada para mejorar la trasparencia y la movilidad académica, especialmente dentro del EEES. II) Establecer un sistema de titulaciones basado en dos ciclos principalmente. La titulación de primer ciclo permite un nivel de cualificación apropiado al acceso al mercado laboral europeo. Mientras que el segundo ciclo, requiere la superación del primero, para poder acceder a titulaciones de postgrado como máster o doctorado. III) Establecer un sistema común de créditos para fomentar la comparabilidad de los estudios y promover la movilidad de estudiantes y titulados. IV) Fomentar la movilidad con especial atención a los estudios de otras universidades europeas las diferentes oportunidades de formación y servicios relacionados. V) Impulsar la cooperación europea para agilizar la calidad y para desarrollar unos criterios y unas metodologías educativas comparables. VI) Promover la dimensión europea de la educación superior y en particular, el

desarrollo curricular, la cooperación institucional, esquemas de movilidad y programas integrados de estudio, de formación y de investigación (Martín y De la Fuente, 2013).

De todas estas acciones implementadas en las universidades configuran su actual paradigma en el proceso de enseñanza aprendizaje. No obstante, la nueva perspectiva que se planteó con el Espacio Europeo de Educación Superior requería de una serie de innovaciones docentes en materia de metodologías. Este paradigma de educación superior pone el foco de atención en la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje en la implementación de la docencia universitaria. Buscando la calidad y la formación integral de los y las estudiantes a través del fomento del aprendizaje creativo, desarrollo del pensamiento crítico, y poniendo al alunando en el centro del proceso de aprendizaje (Muñoz-Cantero y Mato-Vásquez, 2014).

Sin embargo, la mayor exigencia en la carga de trabajo autónomo al alunado implementada por parte del Espacio Europeo de Educación Superior plantea algunas situaciones que requieres del apoyo por parte de la Universidad a las necesidades del alunando que van más allá de las meramente académicas y que influyen de manera directa con el rendimiento y el éxito académico. De estos planteamientos nacen los Planes de Acción Tutorial de las diferentes Universidades que diseñan acciones de innovación social como respuesta a las necesidades de apoyo de su alumnado.

3.2. Qué es el Plan de Acción Tutorial en la Universidad

Los Planes de Acción Tutorial (PAT), son desarrollados por las universidades para brindar orientación, apoyo y asesoramiento académico y personal a los y las estudiantes a lo largo de toda su trayectoria universitaria. El principal objetivo del Plan de Acción Tutorial es ayudar al estudiantado a alcanzar sus metas tanto académicas como personales a través de la promoción y el desarrollo integral (Fernández, 2008).

Los principales componentes con los que cuenta un Plan de Acción Tutorial Universitario son aquellos que proporcionan un cuerpo

estratégico mediante el cual desarrollar acciones de innovación docente a través del apoyo estudiantil. Entre estas se encuentran:

1. El asesoramiento académico, a través de la orientación al estudiantado sobre temas académicos que tiene que ver con su estancia en la Universidad de maneral global y su pertenencia a una Facultad de manera específica;
2. El apoyo en la toma de decisiones, relacionadas con su carrera académica, sobre todo en situaciones de incompatibilidades familiares, laborales o incluso personales.
3. El asesoramiento personal, sobre cuestiones que puedan afectar al rendimiento académico, dadas por las diferentes circunstancias personas les que el alunando plantea como parte de la diversidad humana.
4. El apoyo a la inclusión de la diversidad, abordando necesidades específicas diferentes como son las diferencias por discapacidad, internacionalidad, etnia, cultura, religión, género, etc. Que responden a la intervención docente ante el riesgo de abandono de los estudios.
5. Seguimiento del progreso académico, que permite identificar dificultades que puedan estar dándose durante el curso académico por parte del alunando tutorizado.
6. Puesta en relación con recursos y servicios, de la Universidad, en la necesidad de ruptura de las primeras barreras de información interpuesta sobre todo para el alumnado del primer año de Universidad (Báusela, 2010).

Aunque las diferentes actuaciones que contempla el Plan de Acción Tutorial pueden parecer superpuestas, cada una de ellas trata de centrar la atención en diferentes aspectos de la carrera académica del alunando de tal manera que se pueda dar ese desarrollo integral que se plantea en el diseño de este tipo de acciones de innovación docente.

Es por esta razón por la que, en muchas instituciones, el Plan de Acción Tutorial es obligatorio para todos los estudiantes y se implementa desde el primer año de estudios. A medida que los estudiantes avanzan en sus programas académicos, el PAT puede adaptarse para abordar sus

necesidades específicas en cada etapa de su trayectoria universitaria. El programa de tutoría contribuye al éxito académico, la retención estudiantil y la satisfacción de los estudiantes, al tiempo que promueve el desarrollo personal y profesional (Muñoz y Gairín, 2013).

3.3. Plan de Acción Tutorial como herramienta de innovación docente

Es importante establecer la conexión existente entre la implementación de los diferentes Planes de Acción Tutorial en la Universidad y la innovación docente como base en su creación y puesta en marcha. En este sentido, el Plan de Acción Tutorial (PAT) está profundamente relacionado con las innovaciones docentes, pues forma parte integral de un enfoque educativo que busca mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las universidades. Desde este paradigma, el Plan de Acción Tutorial se inserta dentro de estrategias pedagógicas innovadoras que se centran en la personalización del aprendizaje y en el acompañamiento continuo de los y las estudiantes, ofreciendo una importante herramienta para implementar metodologías centradas en el alumnado, como el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en problemas y la enseñanza orientada a proyectos, donde el o la tutora desempeña un papel esencial en guiar, orientar y apoyar a los y las estudiantes (Martínez-Sanahuja, 2019).

Todas las Universidades en las que se ponen en marcha Planes de Innovación Docente, el PAT se integra como un elemento esencial en la innovación de la enseñanza. Con lo que se facilita la introducción de componentes novedosos como es la incorporación de tecnologías educativas, la implementación de metodologías activas y el desarrollo de competencias transversales (Ausín et al., 2016). Este tipo de estrategias de innovación docente, no solo consisten en la adopción de nuevas herramientas y enfoques pedagógicos, sino que también garantiza que los y las estudiantes una adaptación y un beneficio de todas estas innovaciones (Castro et al., 2017).

Además, de ser innovación docente y universitaria supone un ejemplo de buenas prácticas pues los beneficios el PAT permite un seguimiento continuo del impacto de las innovaciones docentes, lo que es

fundamental para evaluar la eficacia de las nuevas metodologías y realizar ajustes necesarios basados en la retroalimentación obtenida a través de las tutorías. Lo cual asegura así que los y las estudiantes no solo reciban nuevas formas de enseñanza, sino que cuenten con el apoyo adecuado para aprovecharlas al máximo durante el tiempo de paso por la Universidad (Gleason y Rubio, 2020).

3.4. Universidades Andaluzas y Plan de Acción Tutorial

Tal y como el primer apartado de resultados muestra, el Plan de Acción Tutorial no se encontraba inserto en las Universidades españolas de manera tradicional. Por lo que los Planes de Acción Tutorial (PAT) se comenzaron a implementar en las universidades andaluzas a partir de la década de los 2000, en el contexto de las reformas educativas impulsadas por la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este proceso, más conocido como el proceso de Bolonia (1999), llevó a una transformación significativa en la educación universitaria en toda Europa, incluyendo España (Zabalza, 2008).

Como respuesta a estas reformas que se requerían, las universidades andaluzas, al igual que todas las Universidades nacionales y europeas, comenzaron a desarrollar e implementar los Planes de Acción Tutorial como parte de sus estrategias para mejorar la calidad educativa. Pero no fue hasta 2007 que la implementación del PAT no se hizo más concreta y formalizada. Con la entrada en vigor del Real Decreto 1393/2007, se comenzó a regular las enseñanzas universitarias oficiales en todo el contexto español. Lo cual suponía un nuevo modelo de enseñanza aprendizaje centrado en el estudiantado. Desde ese momento, las universidades andaluzas han mantenido el desarrollo de acciones de innovación, entre las que se encuentra el Plan de Acción Tutorial en sus estructuras académicas, adaptándolo a las necesidades de sus estudiantes y a sus propios planes de innovación docente (Martín y de la Fuente, 2013).).

En este sentido, el PAT se implementa de manera continua y progresiva en las Universidades andaluzas, con variaciones según la institución, la facultad y las características de los programas académicos. Cada universidad diseña su propio plan de acción tutorial en función de sus objetivos educativos y las necesidades de su alumnado, y este proceso ha

sido apoyado por la Junta de Andalucía y otras entidades educativas que fomentan la mejora de la calidad educativa en la región.

Algunas de las prácticas de las Universidades Andaluzas se pueden analizar como ejemplos de buenas prácticas en la implementación de los Planes de Acción Tutorial:

Un buen ejemplo en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial por parte de la Universidad de Jaén, que se destaca por un enfoque integral y personalizado, acompañando a los y las estudiantes a lo largo de toda su trayectoria universitaria desde el ingreso hasta la inserción laboral. Una de sus principales fortalezas es la participación activa de tutores y tutoras de diferentes departamentos que ofrecen orientación y seguimiento individualizado, adaptándose a las necesidades específicas de cada estudiante, como es el caso de aquellos/as de nuevo ingreso o en situaciones de vulnerabilidad (dada por diferentes circunstancias vitales).

Además, el Plan de Acción Tutorial de la *Universidad de Jaén* (UJA) integra herramientas digitales y plataformas virtuales para facilitar la comunicación y el acceso a recursos universitarios, lo que complementa la orientación presencial y permite un seguimiento eficiente del progreso estudiantil. Este plan también se distingue por su enfoque en la inserción laboral, preparando a los y las estudiantes para el mercado de trabajo mediante la orientación en prácticas y el desarrollo de habilidades profesionales desde el apoyo del Portal de Empleo, Prácticas y Emprendimiento UJA. La UJA asegura la relevancia y efectividad del PAT mediante un sistema de evaluación continua que permite ajustar y mejorar el programa según las necesidades emergentes, todo ello enmarcado en un apoyo específico para estudiantes en situaciones de vulnerabilidad, garantizando su plena integración en la vida académica (Universidad de Jaén, 2024).

Del mismo la *Universidad de Granada* (UGR) es otro buen ejemplo de una implementación eficaz y exitosa de los Planes de Acción Tutorial. De entre sus particularidades destaca por su estructura que permite una supervisión efectiva y un intercambio constante de buenas prácticas, que consolidan la correcta implementación del Plan de Acción Tutorial. En este sentido la UGR ha desarrollado programas tutoriales

específicos para distintos grupos de estudiantes, como aquellos de primer año, el estudiantado que enfrentan dificultades académicas, los y las estudiantes internacionales y los/as que están en proceso de finalizar sus estudios. Este enfoque segmentado permite una atención más personalizada y adecuada a las necesidades particulares de cada grupo. Lo que propicia una creciente mejora tanto en la adaptación como en el rendimiento académico.

Además, el Plan de Acción Tutorial de la Universidad de Granada se distingue por su carácter innovador y por la evaluación continua, mediante la realización de encuestas regulares a estudiantes y tutores/as para recoger impresiones y ajustar el plan de forma dinámica. Así mismo la integración de servicios de apoyo psicológico y emocional dentro del PAT, permite abordar temas como la gestión del estrés o la ansiedad académica cada día más presente entre el estudiantado. A ello se une un enfoque de inclusión de la diversidad en el que se desarrollan una serie de programas específicos para estudiantes con discapacidad, iniciativas para promover la igualdad de género y actividades orientadas a la integración de estudiantes internacionales, asegurando un entorno inclusivo y equitativo (Universidad de Granada, 2024).

En cuanto a la *Universidad de Córdoba (UCO)* mantiene elementos comunes con el resto de Universidades Andaluzas en lo que a su enfoque centrado en la orientación integral se refiere. Pues trata de orientar al alumnado desde que ingresan hasta su transición al mercado laboral. Desde la UCO se implementan los Planes de Acción Tutorial de acuerdo a unas características que tiene que ver con la implementación de tutorías grupales e individuales que permiten a los estudiantes recibir orientación tanto en la planificación de sus estudios como en la gestión de sus trayectorias profesionales. Para el éxito en la implementación del PAT la UCO proporciona una formación continua a sus tutores/as, asegurando que estén preparados/as para abordar los desafíos educativos y personales que los estudiantes puedan enfrentar. Este tipo de actuaciones suponen un buen ejemplo de implementación de acciones de innovación docente y buenas prácticas (Universidad de Córdoba, 2024).

En el caso de la Universidad Pablo Olavide de Sevilla (UPO) las acciones implementadas a través de la implantación de Planes de Acción

Tutorial se identifican con un enfoque que combina tutorías individuales y grupales, asegurando la atención desde diferentes niveles de tutorización. Además, desde la UPO se incorporan, al igual que ocurre en las anteriores Universidades la formación continua del profesorado que se encuentra inscrito en los PAT. Todo ello unido a un enfoque de inclusión social y apuesta por la diversidad hacen de la UPO otras de las instituciones Universitarias que pueden servir como claro ejemplo de buenas prácticas en las acciones de innovación doce4nte y aplicación de PAT (Universidad Pablo Olavide, 2014).

La *Universidad de Málaga* (UMA), a su vez destaca por su enfoque en la integración de tecnologías digitales en el Plan de Acción Tutorial. Pues esta trata de incorporar una gestión eficiente del PAT y un acceso continuo a los recursos de orientación. Esta, mantiene el elemento común a las otras Universidades andaluzas, que no es más que cumplir con la total integración del alumnado ofreciendo apoyo académico y personal desde el ingreso y priorizando la inclusión y la atención a la diversidad, con programas específicos para estudiantes en situaciones de vulnerabilidad (Universidad de Málaga,).

En el caso de la *Universidad de Almería* (UAL), el Plan de Acción Tutorial además se destaca por su orientación al desarrollo de competencias transversales. Desde el PAT no solo se aborda el rendimiento académico, sino que también se centra en la adquisición de habilidades y competencias trasversales para el futuro profesional de los y las estudiantes (Universidad de Almería, 2016). Del mismo modo, la *Universidad de Huelva* (UHU) desarrolla sus Planes de Acción Tutorial para todo el estudiantado, pero cuya particularidad reside en mantener un enfoque orientado a la personalización y el apoyo específico a grupos de estudiantes con necesidades particulares, como pueden ser aquellos en situación de riesgo académico. Los PAT de la Universidad de Huelva incluyen programas de mentoría y actividades que facilitan la inclusión en el entorno universitario (Universidad de Huelva, 2024).

Por último, destacar la implementación del PAT en la *Universidad de Cádiz* (UCA) cuya principal característica viene determinada por su enfoque centrado en la formación y el desarrollo profesional de los y las tutoras. La UCA implementa programas de capacitación y reciclaje

formativos para el profesorado, con el fin de dotar a estos/as de herramientas que permitan una participación plena en el PAT. Además, el PAT en la Universidad de Cádiz se orienta en la integración de prácticas profesionales y experiencias externas, proporcionando al estudiantado oportunidades para poner en práctica sus conocimientos en contextos reales que responden al mercado laboral (Universidad de Cádiz, 2024).

FIGURA 1. *Universidades Andaluzas Mencionadas en el Estudio*

Fuente: Elaboración propia

4. CONCLUSIONES

A partir de los resultados de estudio se establecen una serie de conclusiones de entre las que se destaca en primer lugar, la necesidad de mantener y reforzar las acciones de apoyo y orientación al alumnado por parte de las instituciones universitarias y del profesorado. Estas acciones se consideran esenciales no solo para guiar a los y las estudiantes a lo largo de su trayectoria académica, sino también para proporcionarles el apoyo necesario en momentos críticos. Por lo que los Planes de Acción Tutorial (PAT) juega un papel fundamental, ya que se ha demostrado que su correcta implementación contribuye significativamente a mejorar la experiencia universitaria en su totalidad.

En segundo lugar, que los Planes de Acción Tutorial suponen una herramienta clave para facilitar la integración del estudiantado en la vida

universitaria, asegurando que se sientan parte de la comunidad académica desde el primer momento y desarrollando valores que van más allá del mero aprendizaje.

En tercer lugar, que es el PAT contribuye al desarrollo personal y profesional de los y las estudiantes desarrollando un pensamiento crítico, habilidades de resolución de problemas y valores éticos que serán esenciales en su vida profesional y en su papel como ciudadanos y ciudadanas en una sociedad cada vez más compleja y globalizada. Por lo que, el PAT es crucial para fomentar un entorno en el que el estudiantado pueda desarrollarse no solo académicamente, sino también en un plano personal y social.

Por último, que para que todo lo anterior se dé es imprescindible que las instituciones educativas superiores no solo implementes las acciones de innovación docente a través del PAT, sino que amplíen y mantengan la actualización de las estrategias de apoyo al estudiantado adaptándolas continuamente a las nuevas realidades y desafíos que enfrentan los y las estudiantes. De esta manera, la Universidad cumplirá su doble misión que no es más que formar a profesionales competentes y a ciudadanos/as comprometidos/as con los valores de una sociedad democrática, inclusiva y justa.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecer al grupo de investigación GEDEX (Género, Dependencia y Exclusión Social) de la Universidad de Jaén por su apoyo inquebrantable y su invaluable contribución a este estudio. Su compromiso, dedicación y conocimiento han sido fundamentales para el mantenimiento de la investigación sobre innovación docente y buenas prácticas en el ámbito de la educación superior universitaria. Además, agradecer a la iniciativa docente y universitaria de todas aquellas acciones de innovación docente que hacen de la Universidad una entidad de cambio y progreso social.

6. REFERENCIAS

Arismendi, C. A. V., y Hernández, E. D. B. (2023). Transferencia de conocimiento e innovación: reflexiones sobre el impulso del impacto de la investigación científica. Rutas y experiencias en la generación de conocimiento, 1, 235.

Ausín, V., Abella, V., Delgado, V., y Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje basado en proyectos a través de las TIC: una experiencia de innovación docente desde las aulas universitarias. Formación universitaria, 9(3), 31-38.

Báusela, E. (2010). Planes de acción tutorial en la universidad. Revista de la educación superior, 39(153), 119-122

Bowden, J. y Ference, M. (2014). La Universidad. Un espacio para el aprendizaje: Más allá de la calidad y la competencia. Narcea, S.A. de Ediciones.

Castro Zubizarreta, A., Briones Pérez, E., y Izquierdo Magaldi, B. (2017). La co-docencia en el contexto universitario como estrategia para la innovación docente. In In-Red 2017. III Congreso Nacional de innovación educativa y de docencia en red. (pp. 670-682). Editorial Universitat Politècnica de València.

Comisión Europea. (2014). Horizón 2020 en breve: el Programa Marco de Investigación e Innovación de la Unión Europea. Luxemburgo, Bruselas: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Fernández, J. T. (2002). El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. Acción pedagógica, 11(2), 30-42.

Fernández, L. S. (2008). Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 22(1), 89-107.

Gómez, E., Fernando, D., Aponte, G. y Betancourt, L. A. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. Dyna, 81 (184), 158-163. ISSN 0012-7353

Gleason-Rodriguez, M., y Rubio, J. (2020). Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente. Revista de educación, 44(1)2, 1-18.

Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. McGraw-Hill Interamericana de España S.L. ISBN-101456223968

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C.P. (2020). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Mcgraw-Hill.

Jiménez-Sánchez, D. (2023). Buenas Prácticas de Innovación Docente en el Espacio Europeo de Educación Superior [Trabajo Académico]. Unievrsidad San Jorge.

Martín, M. D. y de la Fuente, Y. M. (2013). Trabajo Social en el Espacio Europeo de Educación Superior: el caso español. Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social, (53), 91-107.

Martínez-Reina, M., y Amado-González, E. (2013). Historia y didáctica de la Química a través de sellos postales: un ejemplo con Marie Curie. Educación química, 24(1), 71-78.

Martínez-Sanahuja, S. (2019). Proyectos de innovación docente: cuestiones fundamentales para su diseño, implementación y evaluación. Revista de Ciencias Pedagógicas e Innovación, 7(1), 95-103.

Muñoz, J. L., y Gairín, J. (2013). Orientación y tutoría durante los estudios universitarios: el plan de acción tutorial. Revista Fuentes, 14, 171-192.

Muñoz-Cantero, J., y Mato-Vásquez, M. D. (2014). El proyecto docente en la universidad española según el Espacio Europeo de Educación Superior. Calidad en la educación, (40), 319-334. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000100011

Newton, I. (1687). Philosophiæ naturalis principia mathematica. Jussu Societatis Regiæ ac Typis Josephi Streater

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, nº 260 de 30 de octubre de 2007. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770

Sampedro-Palacios, C. B. y Villar, J. (2019). Innovación social como herramienta en la transformación de una sociedad inclusiva. Accesibilidad e Innovación Social. Prospectiva: Revista de Trabajo Social e Intervención Social, 28, 93-119.

Universidad de Almería. (2016). Normativa de organización y reguladora de la función coordinadora de los títulos de grado y master de la universidad de Almería. [PDF]. Recuperado de https://n9.cl/yw0s6

Universidad de Cádiz. (2024). Nuevo Plan de Acción Tutorial (PAT) Curso 2023-24. Recuperado de https://n9.cl/3h9ch

Universidad de Córdoba. (2024). Plan de Acción Tutorial. Recuperado de https://www.uco.es/educacion/es/plan-accion-tutorial

Universidad de Granada. (2024). Plan de Acción Tutorial. Recuperado de https://calidad.ugr.es/profesorado/planes-accion-tutorial

Universidad de Huelva. (2024). Plan de Acción tutorial. Recuperado de https://www.uhu.es/etsi/estudiantes-2/programa-faro/curso-2019-2020/

Universidad de Jaén. (2024). Plan de Acción Tutorial. Recuperado de https://factra.ujaen.es/plan-de-accion-tutorial

Universidad de Málaga. (2021). Plan de Acción Tutorial: Orientación académica, profesional y personal [PDF]. Recuperado de https://acortar.link/ZcnmOq

Universidad Pablo Olavide. (2014). Plan de Acción Tutorial [PDF]. Recuperado de https://acortar.link/kZ7can

Zabalza, M. Á. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior: innovación en la enseñanza universitaria. Innovación educativa, 18, 69-95.

CAPÍTULO 42

PLAN DE FORMACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE E INVESTIGADOR (PDI) COMO HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA EN LA UNIVERSIDAD DE JAÉN

CRISTINA DÍAZ ROMÁN
Universidad de Jaén

Mª DOLORES MUÑOZ DE DIOS
Universidad de Jaén

CRISTINA BELÉN SAMPEDRO PALACIOS
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

El sistema universitario español lleva ya algunos años inmerso en un gran proceso transformador que afecta a todos los componentes del mismo en diversa medida. Dichos componentes son el estudiantado, el profesorado, el personal de gestión, titulaciones, etc. Aunque tradicionalmente, y de manera paulatina, se han ido sucediendo cambios significativos en este contexto, el punto de inflexión principal de cambio debe situarse ligado a la aparición del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior se remonta a la Declaración se la Sorbona, donde se insta a los países miembros de la Unión Europea a consolidar un único sistema universitario formativo que permitiera unificar las dimensiones culturales e intelectuales y que facilitara también el intercambio de estudiantado entre diferentes centros formativos dentro de la Unión Europea. Hasta ese momento, cada país gestionaba su sistema de educación de una forma diferente y aunque existían puntos comunes entre todos ellos, sus particularidades, en ocasiones, marcaban grandes diferencias. Uno de los

objetivos principales de este nuevo sistema era minimizar, en la medida de lo posible, esas diferencias existentes entre países y, para ello, se planteó una única estructura formativa, consolidada en dos únicos ciclos formativos, grado y postgrado (Alonso-Sáez, Arandia-Loroño, 2017). Con ello sería posible perseguir la excelencia del estudiantado en igualdad de condiciones. Dicho sistema, tras un tiempo de incertidumbre, quedó ratificado en la Declaración de Bolonia de 1999.

Aunque inicialmente los principales cambios introducidos con la aparición del Espacio Europeo de Educación Superior parecían estar enfocados, exclusivamente, al estudiantado, poco a poco han ido apareciendo ideas que se hacen extensibles a profesorado y a las universidades, en general, como órganos de gestión. Más concretamente, en los comunicados de Praga (2001), Berlín (2003) y Bergen (2005) se introducen las siguientes líneas adicionales a lo plasmado en la Declaración de Bolonia:

- El aprendizaje a lo largo de la vida, como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad, para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida
- El rol activo de las universidades, de las instituciones de educación superior y del estudiantado en el desarrollo del proceso de convergencia
- La promoción del atractivo del Espacio Europeo de Educación Superior, mediante el desarrollo de sistemas de garantía de calidad y de mecanismos de certificación y acreditación

Aquí se puede apreciar cómo deben intervenir otros agentes implicados en la transformación del sistema y en la consecución de la excelencia, en este caso, a través del profesorado. Sin embargo, para alcanzar esa meta es imprescindible transformar también la labor del profesorado. Tradicionalmente, antes del Espacio Europeo de Educación Superior, el profesorado siempre ha tenido un papel activo en cuanto a su propia formación continua, al auto reciclaje de conocimientos, etc., sin embargo, en muchos casos, dicha tarea de aprendizaje recaía, exclusivamente, en la implicación y responsabilidad personal del propio

profesorado, por lo un porcentaje limitado continuaba formándose una vez consolidado su puesto de trabajo.

Tras la aparición del Espacio Europeo de Educación Superior, se puso sobre la mesa la necesidad de cambiar esta situación. Otro de los objetivos principales del Espacio Europeo de Educación Superior es que la academia y la formación universitaria cada vez se encuentren más ligadas con la sociedad. Sin embargo, el nexo de unión principal entre ambos elementos debe ser el profesorado, quien se debe formar anticipadamente en los contextos sociales emergentes para poder adoptar los contenidos teóricos a esas nuevas realidades. Para poder conseguirlo, el profesorado debe estar, constantemente, formándose. De este modo y para intentar evitar que esa formación quede a decisión del profesorado, las universidades también han tenido que asumir un papel más activo, ofreciendo ciertas formaciones básicas, con carácter obligatorio y poniendo a disposición del profesorado formaciones actualizadas y gratuitas para fomentar ese aprendizaje continuo a lo largo de la vida.

Ya en su momento, la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, incluyó un apartado específico para el profesorado, donde se comprometía a incluir formación para docentes en materias relativas a renovación de la metodología utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que ello, además, contribuya a un aumento en la calidad del sistema.

Posteriormente, en la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, se siguen incluyendo aspectos relevantes con respecto a la figura docente. Esta normativa incentivaba la dedicación investigadora del personal, acercándose a través de proyectos e investigaciones a las realidades sociales existentes. Además, empezaron a irrumpir con mayor fuerza las instituciones dedicadas al control y evaluación de la actividad académica profesional e investigadora, a través de entidades como la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

La formación del profesorado ha sido un tema recurrente que se ha visto abordado en todas las normativas asociadas al sistema universitario español desde la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior. Por ello mismo, en la Ley Orgánica 2/2003, de 22 de marzo, del

Sistema Universitario, vuelve a mencionarse. El artículo 6 de la citada ley indica que "las universidades desarrollarán la formación inicial y continua para el desempeño de las actividades docentes del profesorado y proporcionarán las herramientas y recursos necesarios para lograr una docencia de calidad" (BOE nº 70, de 23 de marzo, p. 18).

Además, el artículo 67 de la misma normativa señala que:

Las universidades garantizarán la formación docente inicial y continuada de su profesorado. Asimismo, establecerán planes de formación inicial y de formación a lo largo de la vida que garanticen la mejora profesional de su personal docente e investigador, en los distintos ámbitos de especialización de la actividad universitaria, en el marco de la planificación estratégica y de las prioridades de las propias universidades en materia de formación (BOE nº 70, de 23 de marzo, p. 48).

Tanto las normativas estatales como autonómicas entienden la formación del profesorado desde la misma perspectiva, es decir, como una responsabilidad que debe ser asumida por la propia institución. Por ello, en el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía, a la que pertenece la Universidad de Jaén, también incluye esta cuestión en su normativa, concretamente en la Ley Andaluza de Universidades, donde se establece que debe ser la universidad, en colaboración con la Consejería competente, quien asuma la formación y cualificación de sus miembros de la comunidad.

Siguiendo este planteamiento, desde la Universidad de Jaén se ha puesto en marcha el Plan de Formación para Personal Docente e Investigador (PDI) 2024 – 2027. Con él se pretende abordar el compromiso que asume la universidad con su personal docente, ofreciéndole distintas formaciones enfocadas a aumentar la calidad docente y, sobre todo, a transferir metodologías innovadoras que puedan implementarse en la labor docente con el alumnado.

2. OBJETIVOS

Con esta investigación se pretende conocer cómo las universidades españolas van asumiendo, a través de actividades concretas, el papel que le corresponde y las responsabilidades incluidas en la normativa vigente.

Entre los objetivos generales del plan de formación para el personal docente e investigador analizado se encuentran los siguientes:

- Concienciar a la comunidad docente universitaria de la importancia que tiene una adecuada formación para el desempeño de la labor profesional con calidad y de manera eficaz
- Planificar una amplia y variada oferta formativa que aborde las necesidades reales del profesorado
- Impulsar el desarrollo de competencias y habilidades del profesorado relacionadas con la docencia, la innovación, tanto de contenidos como de metodologías, el uso de las tecnologías, la investigación y transferencia del conocimiento, etc.
- Fomentar la cultura de la formación continua ligada a la práctica profesional
- Alinear la formación y el desarrollo profesional del profesorado con los objetivos institucionales

3. METODOLOGÍA

La investigación llevada a cabo para la confección del presente capítulo de libro ha estado dividida en dos partes.

Inicialmente, y a modo de contextualización del tema, se realizó una búsqueda generalizada de datos secundarios a través de documentos científicos que abordaran el objeto de estudio desde diferentes perspectivas y ofrecieran una visión global sobre el estado de la cuestión. También, a través de estas búsquedas guiadas de información se pretendía obtener información acerca del tratamiento que se le ha ido dando al tema a lo largo de los años y cómo este ha evolucionado en función a los cambios acontecidos en los diferentes contextos. Tal y como señalaban autores como Gómez-Luna, Fernando-Navas, Aponte-Mayor y Betancourt-Buitrago (2014), la revisión bibliográfica está considerada como una de las etapas más relevantes de cualquier trabajo de investigación, ya que permite la obtención de información generada previamente sobre el tema de estudio en un universo muy amplio de

documentos. Sin la realización de esta búsqueda exhaustiva, en algunos casos, puede llegar a resultar imposible acceder a toda esa información.

Con el objetivo de acotar la búsqueda de información en bases de datos científicas como Scopus, Web of Science, Dialnet o Scielo, se generaron distintas cadenas de búsqueda. Dichas cadenas se crean, resaltando la importancia de emplear operadores booleanos, siendo estos unos símbolos empleados en operaciones de búsqueda que permiten elaborar ecuaciones y relaciones de términos entre sí, que permite acceder a un número mayor de información que con una búsqueda simple (Rendón, 2017).

Como método para acotar nuevamente la búsqueda de información, se propusieron ciertos criterios de inclusión y exclusión. Uno de ellos se relacionó, directamente, con el año de publicación de los documentos. Como, principalmente, el cambio más radical relacionado con el tema de estudio se produjo a partir de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior, los textos elegidos fueron aquellos publicados a partir del año 2000 y, preferentemente, aquellos que abordan el tema desde el año 2001, cuando se promulgó la primera normativa que referenciaba la formación docente hasta la actualidad, englobando así aquellos nuevos documentos que aborden los nuevos cambios incluidos en la LOSU, Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. Aunque es un tema que partió de la Unión Europea, los documentos elegidos son aquellos que hacen especial mención al contexto español.

La recogida de información a través de datos secundarios ofrece la posibilidad de conocer y contextualizar el tema de estudio a nivel global y poder compararlo con el caso concreto de la Universidad de Jaén para 2024 – 2027, como ejemplo de buenas prácticas y que ya se encuentra a disposición de su personal docente e investigador.

De este modo, se procedió posteriormente a analizar minuciosamente el plan, observando hacia quienes va dirigido, cuáles son sus objetivos y estructura, cuáles son las acciones que se llevan a cabo, así como las temáticas abordadas y temporalización.

4. RESULTADOS

Tras analizar el estado de la cuestión sobre la formación que recibe el profesorado universitario por parte de las instituciones donde llevan a cabo su labor profesional, el trabajo de investigación se ha centrado, principalmente, en analizar uno de los planes de formación pionero entre las universidades andaluzas, que pretende dar respuesta a una de las principales demandas de la población docente y, además, cumplir con su obligación formativa. Por ello, podría indicarse que el Plan de Formación del Personal Docente e Investigador (PDI) 2024 – 2027 de la Universidad de Jaén, es un ejemplo de buenas prácticas en este contexto.

Los objetivos marcados en el proyecto o plan de formación son bastante ambiciosos, pero, a la misma vez, son propósitos realistas que pueden alcanzarse fácilmente. Uno de ellos, relacionado con la concienciación del profesorado es uno de los pasos principales a dar para el éxito de la iniciativa. Los cursos incluidos en este plan de formación no son obligatorios para el profesorado, por lo que hay que seguir apelando a la implicación personal del profesorado. Por ello, se considera fundamental la presencia de este objetivo como paso inicial de todo este proceso. Sin embargo, para conseguir motivar y concienciar al profesorado de la importancia de la formación para una docencia eficaz y de calidad, es necesario generar contenidos atrayentes y, sobre todo, útiles. Por ello, es imprescindible presentar una oferta amplia de formaciones que pueda adaptarse a las necesidades y demandas de toda la población. Precisamente, el plan analizado incluye esa heterogeneidad de temas que permite adaptarse a diversos perfiles.

Otro de los puntos clave de este plan es que incluye a todas las figuras contractuales de la Universidad de Jaén, relacionadas con el Personal Docente e Investigador (PDI). En algunos casos y, tradicionalmente, los planes de formación configurados o los cursos de formación ofertados solo se destinaban a un grupo reducido de la plantilla docente, pudiendo acceder a ellos, solamente, personal docente con vinculación permanente. Actualmente, con la variedad de figuras diferentes que conviven en la universidad, este perfil único sería un error, ya que

dejaría fuera a una parte importante del profesorado que ocupa puestos de sustituto/a interino/a, ayudante doctor, etc.

Además, la Universidad de Jaén también asume dicha responsabilidad ofreciendo igualdad de oportunidades en cuanto a formación al profesorado visitante, ya sea de universidades nacionales e internacionales.

Las líneas de actuación que abordan los diferentes cursos formativos ofertados son muy completas, ya que engloba todas las vertientes posibles de la universidad.

Por un lado, existen cursos formativos relacionados con la docencia. Se podría decir que estos, por una parte, son los más básicos, pero por otra, los más necesarios. En condiciones normales, aunque dependiendo de la figura ocupada, el/la docente universitario/a ocupa gran parte de su labor profesional en impartir docencia. Y, por ello, es uno de los aspectos más relevantes que se debe abordar. Desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, se produjeron cambios muy significativos relacionados con la metodología docente, pasando de la enseñanza universitaria tradicional, basada en clases magistrales, ponencias, etc., donde la participación del estudiantado era prácticamente nula, a metodologías más interactivas como las clases magistrales participativas, la clase invertida, etc. Por todo ello, es necesario que el profesorado adquiera formación específica en esas nuevas metodologías que les permita aplicarlas con éxito y adherirse a ese nuevo sistema universitario que ya debería de estar consolidado.

Unido a este cambio de metodología también se encuentra el uso de la tecnología. Al igual que se han ido transformando los métodos de enseñanza, también han cambiado las herramientas para su impartición y los contextos educativos. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), deben ser, en estos momentos, las principales fuentes de ayuda para el profesorado, siempre y cuando se hayan desarrollado previamente las destrezas y habilidades suficientes para su correcto uso.

Por otro lado, el plan también incluye cursos de formación relacionados con la investigación. Esta es una de las principales tareas a realizar a lo largo de la carrera profesional, más aún cuando es requisito indispensable para promocionar y para superar las evaluaciones y acreditaciones

profesionales. La investigación también se podría definir como una de las tareas más complejas del personal docente y que más tiempo ocupa. Por ello, se considera muy relevante que este tipo de planes aborden estas cuestiones, ayudando a planificar mejor los procesos de investigación, minimizar tiempos de trabajo, alcanzar un mayor impacto, aprender a transferir el conocimiento adquirido, así como manejar nuevas metodologías y herramientas.

La gestión académica y universitaria es otra de las funciones a las que aspira cualquier docente a medida que va consolidando su carrera profesional. Sin embargo, estos puestos también suelen ser los más complejos y desconocidos. Ejercer funciones de liderazgo no siempre es fácil y todas las personas no tienen esas habilidades adquiridas de manera innata. Cursos de este tipo permiten que cualquier persona, a partir de su formación y esfuerzo, pueda ocupar cargos superiores.

Otro aspecto relevante de este plan de formación es que, aunque mantiene una gran oferta formativa para todas las figuras, incluye algunos cursos específicos ordenados por niveles, es decir, para docente noveles o aquellos que ya se encuentran más avanzados.

Estos cursos iniciales para docentes noveles también ofrecen una amplia variedad temática. Algunos de ellos se centran más en el conocimiento que hay que tener de la institución donde se trabaja, su estructura, etc., otros están más enfocados en la adquisición de competencias comunicativas y del uso de herramientas para el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por último, otros están enfocados en la carrera profesional individual que se puede construir dentro del contexto universitario.

Los cursos más avanzados se encuentran diseñados para aquellos/as docentes que llevan más tiempo ocupando su puesto de trabajo y por ello, se abordan temas más complejos como la dirección de trabajos académicos del estudiantado, apoyo y orientación a estudiantado con necesidades educativas especiales, utilización de diferentes softwares informáticos, etc., así como gestión de proyectos, programas de financiación, entre otros.

Por último, este Plan de Formación también contempla la posibilidad de ampliación de la formación en otros centros educativos externos a través de programas de movilidad del profesorado.

Es conveniente destacar también, por la importancia que esto tiene, que el Plan de Formación de la Universidad de Jaén es participativo. Esto quiere decir que las propias personas implicadas, en este caso, el personal docente, puede opinar directamente, en parte de la formación que quiere recibir, pudiendo realizar propuestas formativas, demandas, expresión de necesidades, etc. Posteriormente, una comisión analizará las propuestas y decidirá las que incluir, en función a la importancia, la cantidad de profesorado implicado, etc.

Con el objetivo de facilitar la formación del profesorado y que los/as docentes lo puedan compaginar con su actividad profesional, un porcentaje significativo de los cursos de formación se llevan a cabo de manera semi presencial o incluso, con carácter asíncrono, para adaptarse aún más a los horarios individuales del profesorado.

Para que este tipo de modalidad de curso funcione, además de una buena infraestructura física, se necesitan medios digitales suficientes. Para ello, la Universidad de Jaén utiliza la plataforma virtual Platea. Es una plataforma de creación reciente que se implantó en la Universidad de Jaén para el curso 2022-2023. Platea también alberga los contenidos y espacios creados para el alumnado y se utiliza como espacio virtual de intercambio de documentación.

En el caso concreto del Plan de Formación analizado, el equipo de informática habilita un espacio individual para cada uno de los cursos. A medida que el profesorado se matricula en el curso correspondiente, va obteniendo acceso. Los contenidos comienzan a aparecer en plataforma una vez que las matrículas se han completado o ha finalizado el plazo de inscripción. La plataforma ofrece a los/as participantes una estructura intuitiva que se suele organizar por temas o por pestañas, organizadas según los contenidos o módulos del curso. Esto permite que el profesorado, nada más acceder, pueda tener una visión global de los contenidos que se van a abordar. Dentro de cada uno de estos temas o apartados, el profesorado puede encontrar presentaciones power point o pdf, así como material de apoyo o complementario.

Uno de los puntos positivos a destacar de esta plataforma con respecto a los cursos de formación es que suele indicar el porcentaje de avance

y progresión que lleva la persona. Con ello también es posible controlar en qué punto se había quedado la formación y por dónde hay que retomarla cuando vuelva a incorporarse. Esta plataforma está habilitada de manera permanente, por ello, las personas que se están formando pueden acceder a ella en cualquier momento, sin importar horarios, etc.

En el caso del profesorado que se encuentre fuera de la Universidad de Jaén por cuestiones laborales, de movilidad, etc. tampoco tendrían problema para acceder a la formación, siempre y cuando tengan acceso a internet, ya que se puede acceder a esta plataforma desde cualquier punto geográfico.

En cuanto a las evaluaciones que pueden solicitar los cursos para superarlos, la plataforma ofrece dos posibilidades, que pueden ser independientes o complementarias. Por un lado, es posible enviar documentos a través de la plataforma Platea para su corrección. Para ello, previamente, la persona encargada del curso ha debida entregar al profesorado las indicaciones a seguir para completar el ejercicio. Una vez que se conozcan los detalles, ya se podría habilitar las entregas virtuales. La plataforma aceptará documentos por parte de los/as participantes siempre y cuando estos entren en el sistema dentro del plazo de tiempo establecido. Esta misma plataforma permite añadir información, calificaciones y comentarios en la misma entrega.

Por otro lado, y de manera automática, la plataforma puede añadir test de evaluación con preguntas y respuestas preconfiguradas. Una vez finalizado el test, la persona conoce directamente la calificación obtenida.

Es importante resaltar como positiva la plataforma virtual que utiliza la Universidad de Jaén para la formación por las oportunidades que ofrece a los/as participantes, así como las facilidades que pueden generar para personas con discapacidad por las herramientas tecnológicas que emplea.

5. DISCUSIÓN

La formación docente nunca ha sido un tema de preocupación en el sistema universitario, sino que se dejaba a elección del propio profesorado, por ello, era posible encontrar a profesores/as con una sobre

cualificación y a otras personas que no habían añadido conocimiento a su formación básica.

En ocasiones como esta, donde la implicación del profesorado no es igualitaria, resulta imprescindible adoptar medidas que fomenten u obliguen a formarse constantemente a lo largo de la vida. Para ello, aparecieron las diferentes normativas educativas que se han ido sustituyendo a lo largo de los años y que, pretenden conseguir ese objetivo, la renovación constante de conocimiento por parte del profesorado.

A pesar del gran avance que supone que la normativa obligue a las instituciones educativas a ofrecer recursos y herramientas formativas a su profesorado, en muchos casos, el sistema se encuentra en el mismo punto de salida, ya que no existe obligación, por parte de los/as docentes, a acceder a los cursos ofertados.

Si finalmente el sistema se sitúa en la tendencia hacia la mejora continua y en la consecución de la excelencia como se señalaba en el Declaración de Bolonia, que dio paso al Espacio Europeo de Educación Superior, no quedará más remedio que promulgar una formación continua obligatoria, adaptada a la carga lectiva y que tenga repercusión positiva en las evaluaciones y acreditaciones a las que tiene que enfrentarse el profesorado en su carrera profesional.

6. CONCLUSIONES

La formación a lo largo de la vida es algo imprescindible para cualquier persona, independientemente de la edad, la titulación inicial o la profesión que ocupe. El conocimiento va cambiando a medida que avanza el tiempo y, además, se va transformando, adaptándose a los nuevos contextos. Por ello, obviando la rama de conocimiento a la que se pertenezca, es fundamental e imprescindible hacer una actualización continua de conocimiento.

Si como ya se indica esta tarea es importante para todos los perfiles profesionales, más lo es aún para quien destinan su actividad laboral a la docencia. El objetivo de la educación universitaria es conseguir que el alumnado adquiera conocimientos básicos de la rama de

conocimiento a la que pertenezca, pero, sobre todo, que adquieran conocimientos actualizados de la disciplina, asumiendo los cambios continuos que esta pueda experimentar y poniendo en prácticas las habilidades suficientes para saber adaptar su labor a los cambios contextuales. De transmitir esa información se encargan, en exclusiva, los/as profesores/as universitarios, por ello, son las primeras personas que deben estar al día de todo lo que ocurre en la sociedad y saber transmitirlo a través de nuevas fórmulas, siempre tendentes a facilitar el proceso.

No hay que olvidar que la persona formadora es la que, principalmente, debe estar formada. No es posible solicitar y exigir una docencia de calidad cuando no se proporcionan los materiales y recursos suficientes para que esto se consiga.

En definitiva, es posible concluir la importancia que tienen iniciativas de este tipo para el sector educativo y el gran impacto que puede generar en la comunidad educativa, tanto para los y las profesores/as como para el alumnado. Sin embargo, para que esto funcione adecuadamente, los contenidos de los cursos ofertados también deben actualizarse de manera continua, cambiándolos estos cada cierto tiempo y añadiendo otros nuevos. Con respecto a ello y tras analizar el plan de formación de la Universidad de Jaén se detecta un único elemento que, probablemente, sea susceptible de cambio y es la planificación temporal prevista para este plan. Actualmente, el plan se ha diseñado para llevarlo a cabo entre el año 2024 y el año 2027, sin embargo, en ese plazo de tiempo, los cambios que se pueden suceder son muchos. Dejando tanto margen temporal, es posible encontrar desactualizaciones en los cursos o desigualdades entre las personas que ya los han cursado. Principalmente, esos cambios significativos se pueden presentar, con mayor predominancia, en cursos que aborden temas relacionados con recursos tecnológicos, ya que estos avanzan rápidamente a lo largo de los días.

Por todo ello, sería conveniente que en la planificación de planes de formación de este tipo se tuviera en cuenta este detalle, programando la oferta con menor margen de tiempo, haciendo el plan anual o bianual. Con ello sería más fácil controlar los contextos y necesidades emergentes, los avances tecnológicos, cambios significativos estructurales, etc.

7. BIBLIOGRAFÍA

Alonso-Sáez, I. y Arandia-Loroño, M. (2017). 15 años desde la Declaración de Bolonia. Desarrollo, situación actual y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de educación superior, 8* (23), 199-213. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000300199

Gómez-Luna, E., Fernando-Navas, D., Aponte-Mayor, G. y Betancourt-Buitrago, L.A. (2014). Literature review methodology for scientific and information management, through its structuring and systematization. *DYNA,* 81 (184), 158-163

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. (BOE nº 70, de 23 de marzo de 2023). https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-7500

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (BOE nº 83, de 13 de abril de 2007). https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (BOE nº 307, de 24 de diciembre de 2001). https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf

Parlamento Europeo (2015). *Declaración conjunta de los ministros europeos de educación*. Bolonia, 19 de julio de 1999. https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/06/0/1999_Bologna_Declaration_Spanish_553060.pdf

Rendón, M.A. (2017). Introducción a la teoría de los conjuntos, los operadores booleanos y la teoría del concepto para profesionales de la información documental. México: Universidad Nacional Autónoma de México

Universidad de Jaén (2024). Plan de Formación del PDI 2024-2027. Vicerrectorado de Formación Permanente, Tecnologías Educativas e Innovación Docente. https://www.ujaen.es/gobierno/vicfited/sites/gobierno_vicfited/files/uploads/PLAN%20FORMACION%20PDI.pdf

ARQUITECTURA DE LA INFORMACIÓN: CÓMO INCORPORAR LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA GESTIÓN DE LA EXPERIENCIA DEL USUARIO

CAMILA BUZZO MENESES
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
AMPARO FUENTES ARAYA
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

1. INTRODUCCIÓN

La integración de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación superior, particularmente en el campo del periodismo y la comunicación digital, se enmarca en un contexto de rápida evolución tecnológica y transformación de las prácticas profesionales. Esta incorporación ha sido objeto de creciente atención en la industria mediática y en la literatura académica (Crawford et ál., 2021; Gómez-Diago et ál., 2022).

En el campo de la educación en periodismo y comunicación, Broussard et ál. (2014) argumenta que la exposición a herramientas de IA es crucial para preparar a los futuros profesionales para un panorama mediático en constante cambio. Dupagne et ál. (2019), Keefe et ál. (2021) y Palomo et ál. (2023) plantean que los estudiantes de periodismo deben no solo comprender cómo utilizar estas herramientas e interiorizar sus beneficios, sino también desarrollar una comprensión crítica de sus implicaciones éticas y sociales. En tanto, Diakopoulos et ál. (2019) sostiene que los periodistas del futuro necesitarán ser bilingües en comunicaciones y tecnología, capaces de navegar entre el pensamiento algorítmico y el juicio editorial humano.

En este contexto, este proyecto busca incorporar el conocimiento, uso y apropiación de herramientas de Inteligencia Artificial en la asignatura de Arquitectura de la Información, perteneciente al cuarto semestre de

la malla curricular de la carrera de Periodismo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Para evaluar la pertinencia de esta incorporación, es relevante comprender que la Arquitectura de la Información, como disciplina, se fundamenta en los principios del Diseño Centrado en el Usuario (DCU), metodología que nos habla de la importancia de considerar las necesidades, habilidades y preferencias de los usuarios que serán parte del público objetivo de nuestra solución digital (Norman y Draper et ál., 1985), entendida como un sistema de información que busca resolver una problemática y/o necesidad ampliamente identificada.

En el campo particular del periodismo digital, la arquitectura de la información es fundamental para crear experiencias de usuario efectivas (Morville, Rosenfeld y Arango, et ál., 2015). Esta estructura organiza el contenido web, facilitando la navegación y el acceso a éste. Una buena arquitectura mejora la usabilidad, aumenta la credibilidad del medio y permite una personalización eficaz del contenido (Metzger y Flanagin et ál., 2013). En el entorno digital, donde la forma de presentar la información es tan crucial como el contenido mismo, una arquitectura sólida no solo optimiza la accesibilidad, sino que también potencia la capacidad del medio para informar y conectar con su audiencia (Atherton y Hane et ál., 2017).

En este sentido, la incorporación de la inteligencia artificial (IA) en la enseñanza de la Arquitectura de la Información (AI) representa un avance significativo en la formación de futuros profesionales del diseño de experiencias digitales.

1.1. Inteligencia artificial en el diseño centrado en el usuario

La reciente adopción de la Inteligencia Artificial (IA) ha desencadenado un debate sobre cómo pueden mejorarse los procesos de diseño de experiencia de usuario (UX). Como señalan Oh et ál. (2018), la IA está proporcionando a los diseñadores herramientas que les permiten crear mejores artefactos digitales, en ciclos más cortos y a un costo menor. Este potencial transformador de la IA en el Diseño Centrado en el

Usuario (DCU) está revolucionando la forma en que entendemos y abordamos las necesidades de los usuarios.

Agner et ál. (2020) destacan el creciente interés en cómo la IA puede mejorar o incluso cambiar radicalmente el proceso de diseño de soluciones digitales. La IA puede procesar grandes volúmenes de datos de interacción, identificar patrones de navegación y predecir preferencias de usuarios con una precisión sin precedentes. Oh et ál. (2018) subrayan que esto permite una mayor personalización a escala y un análisis más preciso del uso de soluciones digitales, facilitando a estudiantes y profesionales el desarrollo de prototipos más refinados y adaptados a las necesidades reales de los usuarios.

El impacto de la IA en el DCU va más allá del análisis de datos. Buschek et ál. (2021) y Verganti et ál. (2020) argumentan que la automatización de tareas repetitivas permitirá a los diseñadores recuperar su tiempo y concentrarse en desarrollar su creatividad, habilidades y capacidades, así como en enfocarse más en sus usuarios finales y en comprender qué problemas necesitan abordar y cómo. Las herramientas de IA pueden automatizar aspectos del proceso de diseño, como la generación de estructuras de navegación o la optimización de flujos de usuario.

Gozalo-Brizuela y Garrido-Merchan et ál. (2023) señalan que los recientes avances en IA generativa han abierto una nueva ola de oportunidades que prometen revolucionar aún más el campo del diseño UX. Esta tecnología no solo mejora la eficiencia del proceso de diseño, sino que también eleva la calidad de las experiencias digitales resultantes. Además, Latipova et ál. (2019) discuten cómo la introducción de la IA puede facilitar la inclusión de una gama más amplia de usuarios finales en el proceso de diseño, haciendo referencia a niños y personas con discapacidades, lo que hace el proceso más accesible y, por lo tanto, más inclusivo.

Sin embargo, la integración de la IA en el proceso de diseño UX no está exenta de desafíos. Abbas et ál. (2022) proporcionan una visión general de los obstáculos que enfrentan los diseñadores de UX al incorporar el aprendizaje automático en su proceso de diseño. Koch et ál. (2017) argumenta que para que la IA sea una herramienta verdaderamente útil

en el proceso de diseño UX, es necesario comprender tanto los elementos técnicos como los humanos a lo largo del proceso. Además, Buschek et ál. (2021) advierten sobre la preocupación de que el uso excesivo de estas herramientas podría reducir a los diseñadores de experiencia a meros usuarios de tecnologías que producen resultados automáticamente, limitando potencialmente su papel creativo y estratégico. O'Donovan et ál. (2015) señalan que este cambio en la naturaleza del trabajo en torno a la creación de contenidos digitales promete transformar la industria, siempre que se aborde con un equilibrio entre la innovación tecnológica y el juicio humano.

La IA en el Diseño Centrado en el Usuario no solo mejora la eficiencia y la precisión, sino que también abre nuevas posibilidades para la creatividad y la inclusividad en el diseño y la entrega de contenidos. A medida que esta tecnología continúa evolucionando, será crucial para los diseñadores, periodistas y otros profesionales, adaptarse, aprovechando las capacidades de la IA mientras mantienen su papel crítico en la toma de decisiones estratégicas y creativas que dan forma a las experiencias de usuario del futuro.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Optimizar la aplicación de las metodologías de diseño centrado en el usuario, en la asignatura de Arquitectura de la Información, por medio de la incorporación de herramientas con Inteligencia Artificial en la planificación, desarrollo y gestión de proyectos digitales.

2.2. Objetivos específicos

- Identificar y priorizar las tareas claves de la metodología de Diseño Centrado en el Usuario con mayor potencial de optimización mediante el uso de herramientas de Inteligencia Artificial.
- Identificar herramientas de Inteligencia Artificial en función de su aplicabilidad, eficiencia y facilidad de integración en las tareas del Diseño Centrado en el Usuario.

- Planificar actividades de trabajo en clases que incorporen herramientas de Inteligencia Artificial, que sean contextuales y coherentes dentro del syllabus de la asignatura.
- Evaluar la pertinencia, usabilidad y grado de satisfacción con las que los estudiantes califican las actividades y herramientas propuestas.

3. METODOLOGÍA

El presente es un proyecto de innovación docente, elaborado en el marco del concurso académico "Inteligencia artificial en educación: ¿Cómo utilizar estas herramientas en el diseño pedagógico?" (PUCV, 2023), desarrollado por el Programa de Innovación Docente de la Vicerrectoría Académica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Dicho concurso llamaba a profesores y profesoras de la universidad a generar iniciativas que aspirasen a incorporar herramientas de inteligencia artificial (IA) en la docencia de pregrado y postgrado. Esto, con el propósito de generar una integración que fortaleciera las experiencias de aprendizaje, alineándolas con los resultados esperados del curso, y que proporcionase herramientas valiosas para el futuro profesional de las/os estudiantes.

3.1. Fundamentación metodológica

Las bases del concurso, y por consiguiente el trabajo realizado para planificar y llevar a cabo la innovación docente en la asignatura de Arquitectura de la Información se fundamentan en el Modelo Educativo PUCV y el Marco de Cualificación para la Docencia Universitaria.

En consonancia con el Modelo Educativo PUCV (PUCV, 2020), que promueve un enfoque centrado en el estudiante y la formación integral, la propuesta fomentó la participación activa de los estudiantes, tanto en las actividades propuestas como en el desarrollo de las competencias esperadas tras la aprobación de la asignatura.

Esta participación activa se fundamenta en 6 pilares base. El primero, el compromiso con el proceso de aprendizaje, lo que implica asistir a clases,

estar atentos y participar activamente en las actividades planificadas. El segundo, la autodirección, debiendo los estudiantes asumir la responsabilidad de su aprendizaje, estableciendo metas, gestionando su tiempo y recursos de manera eficiente. El tercer pilar es la colaboración, trabajando en equipos, y compartiendo conocimientos y experiencias, para fomentar el aprendizaje entre pares. En cuarto lugar, la resolución de problemas permite que los estudiantes aprendan a buscar soluciones y tomar decisiones informadas, a la vez que se adaptan a nuevos escenarios. Un quinto pilar, fundamental para las siguientes versiones de la asignatura, es el *feedback*, ya que la retroalimentación por parte de los estudiantes al equipo docente permite la mejora constante y asegura la calidad de la enseñanza. Finalmente, el sexto pilar es la innovación, característica que no debe perderse por ser valiosa en cualquier entorno educativo.

De igual forma, se considera que el incorporar el uso de herramientas de inteligencia artificial a los procesos de aprendizaje permite discutir sobre las aplicaciones prácticas de su uso, pero también de las implicancias éticas de éste, elemento propio del Sello PUCV.

En relación al Marco de Cualificación de la Docencia Universitaria (PUCV, 2020), la propuesta reconoció la importancia de que los estudiantes no solo sean receptores pasivos de información, sino actores clave en la aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la inteligencia artificial ofició de facilitador de aprendizaje, en la medida que los estudiantes -bajo la guía de la docente- descubrieron herramientas que serán útiles en su quehacer profesional.

Finalmente, cabe destacar que el uso pedagógico de las TIC, como propone la dimensión 5 del Marco, enriqueció la experiencia de aprendizaje, comprendiendo que la integración de la inteligencia artificial en las actividades de los estudiantes, también responde a la necesidad de prepararlos para un mundo cada vez más impulsado por la tecnología. Al involucrarlos activamente en el uso de estas tecnologías, estamos capacitándolos para enfrentar desafíos complejos y promoviendo una mayor autonomía y responsabilidad, lo que refleja la esencia misma de una educación de calidad y centrada en el aprendizaje en el siglo XXI.

3.2. Público objetivo

El público objetivo de esta iniciativa son los estudiantes de la carrera de Periodismo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso que se encuentren cursando el ramo Arquitectura de la Información en el primer semestre del 2024.

Este grupo corresponde a estudiantes que, por malla curricular, no les corresponde inscribir la asignatura en el mencionado semestre, pero que por diversos motivos, tales como reprobación anterior, atrasos en la malla curricular, intercambio estudiantil, entre otros, han debido cursarla en este periodo particular.

En este sentido, al ser un grupo reducido, se convierte en una oportunidad ideal para realizar esta innovación docente a modo de piloto, con la finalidad de testear y evaluar la pertinencia, usabilidad y satisfacción que genere la incorporación de las diversas herramientas de Inteligencia Artificial a los procesos propios de la Metodología de Diseño Centrado en el Usuario, con el firme propósito de que éstas innovaciones se conviertan en actividades permanentes dentro de la asignatura.

3.3. Sobre la asignatura

Arquitectura de la Información es una asignatura obligatoria del cuarto semestre de la carrera de Periodismo, orientada al estudio y análisis de las necesidades de diseño, estructuración y usabilidad de los distintos formatos comunicativos de Internet y sus respectivos productos.

En este curso se espera que el estudiante domine recursos y condiciones de producción multimedial, así como también aspectos básicos de estructuración digital de la información.

La asignatura comprende los siguientes resultados de aprendizaje:

- Comprende las bases y fundamentos del Diseño Centrado en el Usuario y los aplica en el desarrollo de un proyecto digital.
- Domina las herramientas de la Arquitectura de la Información las aplica en el desarrollo de un proyecto digital.

- Realiza el levantamiento, diagnóstico y sistematización de la información para el desarrollo de un proyecto digital.
- Discrimina, jerarquiza y diagrama una solución digital para disponibilizar información.
- Gestiona proyectos digitales, considerando las apropiadas metodologías y herramientas a utilizar según cada caso.
- Gestiona apropiadamente tiempos, roles y presupuestos de proyectos digitales, adecuándolos a las organizaciones en que se insertan.

3.4. Herramientas de IA utilizadas

1. ChatGPT: Modelo de lenguaje desarrollado por OpenAI. Utiliza inteligencia artificial para generar texto coherente y contextual, respondiendo preguntas y manteniendo conversaciones.
2. Claude: Asistente de inteligencia artificial desarrollado por Anthropic, diseñado para conversar de manera segura y útil. Similar a Chat GPT, asiste en la redacción, creación de contenido, investigación, entre otras.
3. Speech-to-text: Herramienta de Google que permite convertir el habla en texto. Usa modelos de reconocimiento de voz entrenados con IA para transcribir el audio en tiempo real o desde grabaciones.
4. Dall-E: Herramienta de generación de imágenes basada en IA desarrollada por OpenAI, en este caso, utilizada como extensión en la plataforma de diseño gráfico Canva. Permite a los usuarios crear imágenes a partir de descripciones textuales.
5. UXPressia: Plataforma de diseño de experiencia de usuario (UX) que emplea IA para ayudar a los profesionales a crear mapas de viaje del cliente, perfiles de usuario y diagramas de impacto.

6. Uizard: Herramienta de diseño que utiliza IA para transformar bocetos y capturas de pantalla en interfaces de usuario interactivas y prototipos listos para ser utilizados.

7. Turbologo: Herramienta de diseño basada en IA que permite a los usuarios crear logotipos personalizados de manera rápida y eficiente.

8. Khroma: Herramienta de diseño impulsada por IA que ayuda a crear y explorar combinaciones de colores personalizadas. Aprende de las preferencias del usuario para sugerir paletas de colores.

3.5. Calendario de actividades

Para cumplir con los objetivos e incorporar las herramientas de Inteligencia Artificial a las etapas propias del Diseño Centrado en el Usuario, se propuso una serie de actividades que fueron incorporadas en el *syllabus* de la asignatura.

A continuación las fechas, contenidos y actividades realizadas:

Día	Contenido	Actividad
09/04	Investigación inicial	Uso de Chat GPT y Claude.ai para el proceso de investigación de la problemática y el contexto para la formulación de sus proyectos digitales.
23/04	Pauta para entrevistas	Creación de pauta de preguntas para entrevistas en profundidad con usuarios, utilizando la ayuda de Chat GPT y otro asistente de IA que conocieran.
07/05	Transcripción de entrevistas	Proceso de transcripción de entrevistas con asistencia IA, utilizando Text-to-Speech de Google.
14/05	Arquetipos	Creación de Arquetipos con ayuda de una plantilla de Canva y el uso de su extensión Dall-E para la creación de imágenes de Personas.
22/05	Customer Journey Map	Uso de UXPressia y su funcionalidad con IA, para crear los Customer Journey Map que definen la experiencia del usuario final de su proyecto digital.
12/06	Wireframes	Uso de Uizard para la creación de Wireframes, para mostrar la estructura, disposición y jerarquía de los elementos en una página o pantalla.
19/06	Diseño Visual	Uso de Turbologo y Khroma para la creación de un logo y una paleta de color para su solución digital.

Fuente: Tabla de actividades realizadas. Fuente: elaboración propia

3.6. Herramientas de Evaluación

Para evaluar la eficacia y pertinencia de las herramientas de IA utilizadas en el curso, se implementó un riguroso sistema de encuestas de satisfacción. Después de cada actividad que involucraba el uso de una herramienta de IA, se solicitó a los estudiantes que respondieran a una encuesta detallada. Estos instrumentos fueron diseñados para capturar la experiencia inmediata del usuario, permitiendo una evaluación en tiempo real de la utilidad percibida de cada herramienta. Los cuestionarios abarcaron diversos aspectos, incluyendo la facilidad de uso, la relevancia para la tarea asignada, y el grado en que la herramienta facilitó la comprensión del tema en cuestión. Este enfoque proporcionó una valiosa retroalimentación directa, permitiendo ajustes y mejoras continuas en la integración de las herramientas de IA en el currículum.

Además de las encuestas de satisfacción, se implementó un segundo método de evaluación basado en el desempeño académico de los estudiantes. Todas las actividades que incorporaron herramientas de IA estaban vinculadas a tareas o informes evaluables dentro de la asignatura. Este enfoque permitió medir de manera objetiva el impacto de las herramientas de IA en el rendimiento académico de los estudiantes. Al analizar las calificaciones y la calidad de los trabajos presentados, se pudo determinar si el apoyo de las herramientas de IA contribuyó positivamente a la formación del estudiante y a su comprensión de los conceptos clave de la asignatura.

4. RESULTADOS

La implementación de herramientas de Inteligencia Artificial en la asignatura de Arquitectura de la Información ha arrojado resultados significativos en diversos aspectos del proceso de aprendizaje y desarrollo de proyectos digitales. Los estudiantes fueron expuestos a una variedad de herramientas de IA, cada una diseñada para abordar diferentes etapas y necesidades dentro de la Metodología de Diseño Centrado en el Usuario.

En el ámbito de la revisión de redacción y ortografía, se observó una marcada preferencia por Claude.ai sobre Chat GPT. Mientras que el

62,5% de los alumnos otorgó una nota 5 a Chat GPT para esta tarea, un contundente 87,5% calificó a Claude.ai con una nota 6 o superior. Este dato sugiere una mayor satisfacción con la precisión y eficacia de Claude.ai en tareas de revisión lingüística.

En cuanto al uso de IA para la investigación y búsqueda de fuentes bibliográficas, los resultados fueron mixtos. Si bien hubo división de opiniones sobre la efectividad de estas herramientas para obtener fuentes bibliográficas, es notable que la totalidad de los estudiantes las consideró fuentes éticas para ser incorporadas en procesos educacionales. Además, todos los participantes expresaron su intención de volver a utilizarlas en futuros procesos de investigación.

Para tareas de investigación de usuarios, Chat GPT recibió una evaluación sobresaliente, con un 87,5% de los estudiantes otorgándole un nivel de satisfacción superior a la nota 6. Otras herramientas como Claude.ai, Perplexity y Gemini también fueron bien recibidas, todas ellas evaluadas con notas sobre 6 en su desempeño para esta tarea. Los estudiantes destacaron la precisión de Perplexity, la redacción "más humana" de Claude.ai, y lo completo de los resultados entregados por Gemini.

En el área de transcripción de texto, la herramienta Speech-to-text de Google fue evaluada positivamente en cuanto a su funcionalidad y aporte al trabajo realizado. Sin embargo, los estudiantes señalaron dificultades con su interfaz, indicando que no es intuitiva y requiere mejoras en aspectos como la puntuación y el reconocimiento de correcciones en tiempo real. A pesar de estas críticas, todos los alumnos consideraron que la herramienta fue de ayuda en el desarrollo de transcripciones y expresaron su disposición a utilizarla nuevamente.

La extensión de Dall-E en Canva, utilizada para la creación de imágenes de usuarios basadas en descripciones, recibió una evaluación positiva. El 85,8% de los estudiantes calificó su desempeño con una nota 6 o superior en la elaboración de arquetipos, mientras que el 71,5% expresó un alto nivel de satisfacción con los resultados obtenidos. Aunque todos los participantes consideraron que Dall-E es efectivo en la creación de imágenes, cerca de un tercio señaló que el sistema aún presenta

algunas falencias que requieren retroalimentación para obtener los resultados esperados.

UXPressia, una herramienta orientada al diseño de manejo de la experiencia de clientes fue utilizada para crear mapas de Viaje de Consumidor. A pesar de ser desconocida inicialmente para los estudiantes, recibió una valoración unánimemente positiva, con la totalidad de los participantes calificándola con una nota 5 o superior. Todos los estudiantes estuvieron de acuerdo en que UXPressia facilitó significativamente el trabajo de crear el *Customer Journey Map*, aunque solo el 75% indicó que la usaría nuevamente.

En el ámbito del diseño de *wireframes*, la herramienta Uizard fue aprobada por todos los alumnos, con una nota promedio de 6 en el nivel de satisfacción conseguido. El 66% de los estudiantes consideró que Uizard es intuitivo y sencillo de usar, y la totalidad del grupo afirmó que esta herramienta facilita el proceso de diseño de *wireframes*. Los alumnos destacaron su interfaz amigable y su capacidad para interpretar instrucciones de manera rápida y precisa.

Para la creación de paletas de colores y logos, se utilizaron Turbologo y Khroma. Khroma recibió una evaluación particularmente positiva, con un 83,3% de los alumnos otorgándole la calificación máxima en nivel de satisfacción. En cuanto a la pertinencia de la herramienta para la tarea asignada, el 83,3% de los estudiantes calificó a Khroma con la nota máxima, mientras que el 100% evaluó a Turbologo con una nota 6 o superior. Ambas herramientas fueron consideradas facilitadoras del proceso de diseño, aunque se señalaron algunas limitaciones, como la necesidad de pago en Turbologo y la simplicidad de algunos resultados.

Un aspecto destacable de los resultados es la percepción de los estudiantes sobre la relevancia de estas herramientas para su futuro laboral. Varios participantes expresaron que el aprendizaje de estas tecnologías es "primordial para la vida laboral futura" y fundamental en "el nuevo contexto digital en el que nos encontramos". Esta perspectiva sugiere que los estudiantes reconocen la creciente importancia de la IA en el campo profesional del periodismo y el diseño digital.

Es importante señalar que, a pesar de la evaluación generalmente positiva de las herramientas de IA, los estudiantes mantuvieron una mirada crítica y reflexiva sobre su uso. Identificaron áreas de mejora en varias herramientas, como la necesidad de interfaces más intuitivas, mayor flexibilidad en la retroalimentación, y la ampliación de opciones de idioma más allá del inglés.

Otro resultado significativo es la adaptabilidad demostrada por los estudiantes frente a herramientas previamente desconocidas. La mayoría de las herramientas introducidas en el curso eran nuevas para los participantes, pero fueron capaces de aprender a utilizarlas eficazmente en un corto período de tiempo. Esto sugiere un desarrollo de habilidades de aprendizaje rápido y adaptación tecnológica, competencias cruciales en el cambiante panorama digital.

En cuanto a la integración de estas herramientas en el proceso educativo, los resultados indican una recepción positiva. Los estudiantes valoraron la oportunidad de explorar y comparar diferentes opciones de IA, lo que les permitió desarrollar un criterio crítico sobre las fortalezas y debilidades de cada herramienta. Este enfoque no solo mejoró sus habilidades técnicas, sino que también fomentó un pensamiento analítico sobre el papel de la IA en los procesos creativos y de investigación.

Finalmente, es notable la diversidad de aplicaciones de IA que los estudiantes pudieron explorar a lo largo del curso. Desde herramientas de procesamiento de lenguaje natural hasta sistemas de generación de imágenes y diseño, los participantes tuvieron la oportunidad de experimentar con un amplio espectro de tecnologías de IA aplicadas al periodismo y al diseño digital. Esta exposición variada contribuyó a una comprensión más holística de las posibilidades y limitaciones de la IA en el campo de la Arquitectura de la Información.

5. DISCUSIÓN

La implementación de herramientas de Inteligencia Artificial (IA) en la asignatura de Arquitectura de la Información ha arrojado resultados significativos que merecen un análisis profundo. Este proyecto no solo ha impactado en la forma en que los estudiantes abordan sus tareas

académicas, sino que también ha abierto un debate sobre el papel de la IA en la educación superior, particularmente en el campo del periodismo y el diseño digital.

En primer lugar, la adopción positiva de estas tecnologías por parte de los estudiantes es un hallazgo alentador. Esta receptividad sugiere que las nuevas generaciones de profesionales están abiertas a integrar herramientas de IA en sus procesos de trabajo, lo cual es crucial en un panorama laboral cada vez más digitalizado. La capacidad de los estudiantes para reconocer la utilidad de estas herramientas en diversas tareas académicas y profesionales indica una comprensión madura de las tendencias tecnológicas actuales y futuras.

Un aspecto particularmente notable es el desarrollo de un criterio crítico por parte de los estudiantes. La exposición a una variedad de herramientas especializadas les ha permitido no solo explorar diferentes opciones, sino también comparar y evaluar críticamente sus fortalezas y debilidades. Esta habilidad de análisis crítico es fundamental en un contexto donde la tecnología evoluciona rápidamente y donde es esencial distinguir entre herramientas verdaderamente útiles y aquellas que pueden ser meras modas pasajeras. El hecho de que los estudiantes hayan podido identificar áreas de mejora en las herramientas demuestra un nivel de comprensión que va más allá del mero uso superficial de la tecnología.

La relevancia percibida de estas herramientas para el futuro laboral de los estudiantes es otro punto crucial. En un entorno digital en constante evolución, la capacidad de adaptarse y utilizar eficazmente nuevas tecnologías es una competencia altamente valorada. El reconocimiento de esta realidad por parte de los estudiantes sugiere una conciencia de las demandas del mercado laboral y una disposición proactiva para prepararse para ellas. Esto refuerza la importancia de integrar estas tecnologías no solo en la asignatura de Arquitectura de la Información, sino potencialmente en todo el plan de estudios de la carrera de Periodismo.

La alta satisfacción general de los estudiantes con las herramientas de IA es un indicador positivo de la efectividad del proyecto. Sin embargo, es importante considerar este resultado en el contexto más amplio de la educación en periodismo. ¿Cómo se equilibra esta satisfacción con la

necesidad de mantener y desarrollar habilidades tradicionales del periodismo? Es crucial que la integración de la IA no se haga a expensas de competencias fundamentales como la investigación en profundidad, la ética periodística o la capacidad de análisis crítico.

Los obstáculos encontrados durante la implementación del proyecto ofrecen valiosas lecciones para futuras iteraciones. La curva de aprendizaje de algunas herramientas, especialmente aquellas con interfaces menos intuitivas, plantea un desafío importante. Esto sugiere la necesidad de una cuidadosa selección de herramientas, priorizando aquellas que ofrezcan una experiencia de usuario más amigable, especialmente en un contexto educativo donde el tiempo es limitado. También destaca la importancia de proporcionar un apoyo adecuado a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, lo que podría implicar la necesidad de recursos adicionales o una reestructuración del tiempo dedicado a cada herramienta.

El problema del tiempo al final de la asignatura y la percepción de que la gama de actividades fue demasiado amplia para un solo semestre son puntos críticos que requieren atención. Esto plantea preguntas importantes sobre la estructura del curso y la distribución del contenido. ¿Es preferible cubrir una amplia gama de herramientas de manera superficial o concentrarse en menos herramientas, pero explorarlas en mayor profundidad? La respuesta a esta pregunta dependerá de los objetivos específicos del curso y de cómo se integra con el plan de estudios más amplio de la carrera.

Las limitaciones de idioma en algunas herramientas, disponibles solo en inglés, presentan un desafío interesante. Por un lado, esto puede verse como una barrera para algunos estudiantes. Por otro lado, puede argumentarse que la exposición a herramientas en inglés prepara mejor a los estudiantes para un entorno profesional globalizado donde el inglés es a menudo el idioma predominante en tecnología. Este aspecto plantea una discusión más amplia sobre el papel del idioma en la educación tecnológica y cómo las instituciones educativas pueden apoyar mejor a los estudiantes en la superación de estas barreras lingüísticas.

Los costos asociados con las versiones *premium* de las herramientas representan otro obstáculo significativo. Esto plantea cuestiones de

equidad y acceso en la educación superior. ¿Cómo pueden las universidades garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a estas herramientas sin crear disparidades basadas en la capacidad de pago? La sugerencia de que la universidad contrate planes masivos a precios especiales es una posible solución, pero también plantea preguntas sobre la sostenibilidad financiera de tal enfoque a largo plazo.

Un aspecto que merece mayor exploración es cómo la integración de estas herramientas de IA afecta el proceso creativo y de pensamiento crítico de los estudiantes. Si bien las herramientas pueden facilitar ciertas tareas, es crucial asegurarse de que no reemplacen el desarrollo de habilidades cognitivas fundamentales. ¿Cómo se puede garantizar que los estudiantes no se vuelvan excesivamente dependientes de estas herramientas y mantengan la capacidad de pensar de manera independiente y creativa?

Otra consideración importante es cómo esta experiencia con herramientas de IA se traduce en la práctica profesional del periodismo. ¿Están los estudiantes equipados no solo para usar estas herramientas, sino también para evaluar críticamente su impacto en la calidad y la integridad del periodismo? Es crucial que los futuros periodistas no solo sean usuarios competentes de la tecnología, sino también pensadores críticos capaces de navegar por las implicaciones éticas y prácticas de la IA en su campo.

La diversidad de herramientas utilizadas en el curso, desde aquellas para revisión de texto hasta las de diseño gráfico, refleja la amplitud de aplicaciones de la IA en el periodismo moderno. Esto plantea preguntas sobre cómo evoluciona el papel del periodista en un mundo cada vez más automatizado. ¿Cómo pueden los programas educativos preparar a los estudiantes para roles que probablemente cambiarán significativamente en los próximos años debido a los avances en IA?

La capacidad demostrada por los estudiantes para adaptarse rápidamente a nuevas herramientas es un hallazgo positivo que subraya la importancia de la flexibilidad y el aprendizaje continuo en la educación superior. En un campo tan dinámico como el periodismo digital, la capacidad de aprender y adaptarse rápidamente a nuevas tecnologías es

tan importante como el dominio de herramientas específicas. Este proyecto ha demostrado que los estudiantes son capaces de esta adaptabilidad, lo cual es un buen augurio para su futuro profesional.

Un aspecto que merece mayor atención es cómo este enfoque en herramientas de IA se integra con los valores fundamentales del periodismo, como la ética, la precisión y la responsabilidad social. Es crucial asegurarse de que el énfasis en la tecnología no eclipse estos principios fundamentales. Futuros desarrollos del curso podrían considerar la inclusión de módulos que exploren explícitamente las implicaciones éticas del uso de IA en el periodismo.

La experiencia con herramientas como Claude.ai y Chat GPT para tareas de redacción y revisión plantea preguntas interesantes sobre el futuro de la escritura periodística. ¿Cómo pueden los educadores equilibrar el uso de estas herramientas con el desarrollo de habilidades de escritura tradicionales? Es importante que los estudiantes no solo aprendan a usar estas herramientas, sino que también comprendan sus limitaciones y sepan cuándo confiar en sus propias habilidades de escritura y edición.

El uso de herramientas de IA para la creación de imágenes y diseño, como Dall-E en Canva y Uizard, abre un debate sobre la naturaleza cambiante de la creatividad en el periodismo visual. ¿Cómo afectan estas herramientas a la originalidad y la autoría en el diseño periodístico? Es importante que los estudiantes no solo aprendan a usar estas herramientas, sino que también reflexionen sobre cómo pueden utilizarlas de manera ética y creativa sin comprometer la integridad de su trabajo.

La experiencia con UXPressia para el diseño de la experiencia del usuario resalta la creciente importancia de la UX en el periodismo digital. Esto sugiere una evolución en la forma en que se concibe el periodismo, pasando de un enfoque centrado únicamente en el contenido a uno que también considera profundamente la experiencia del lector. Esta tendencia plantea preguntas sobre cómo equilibrar las consideraciones de UX con los principios tradicionales del periodismo.

Finalmente, la implementación de este proyecto subraya la importancia de la innovación continua en la educación en periodismo. A medida que

la tecnología sigue evolucionando, los programas educativos deben mantenerse ágiles y receptivos a los cambios en la industria. Este proyecto puede servir como un modelo para futuras iniciativas que busquen integrar nuevas tecnologías en el plan de estudios de periodismo.

En conclusión, este proyecto ha demostrado el potencial transformador de la integración de herramientas de IA en la educación en periodismo, al tiempo que ha puesto de relieve importantes desafíos y consideraciones. El éxito del proyecto en términos de adopción y satisfacción de los estudiantes es alentador, pero también plantea preguntas cruciales sobre el futuro de la educación en periodismo y la práctica profesional en un mundo cada vez más dominado por la IA. A medida que se avanza en este camino, será crucial mantener un equilibrio entre la adopción de nuevas tecnologías y la preservación de los valores y habilidades fundamentales del periodismo.

6. CONCLUSIONES

La implementación de este proyecto de innovación docente ha demostrado ser fundamental para la preparación de los y las estudiantes ante un panorama profesional cada vez más digitalizado. En un mundo donde la inteligencia artificial y las herramientas digitales evolucionan a un ritmo acelerado, es crucial que la educación superior se adapte y proporcione a los y las estudiantes las competencias necesarias para enfrentar estos desafíos.

El proyecto no sólo ha introducido a los y las estudiantes en el uso de diversas herramientas de IA, sino que también ha fomentado el desarrollo del pensamiento crítico y la adaptabilidad. Estas habilidades son esenciales en un entorno laboral donde la tecnología está en constante cambio. Los y las estudiantes han aprendido no solo a utilizar estas herramientas, sino también a evaluar críticamente su eficacia, limitaciones y posibles aplicaciones en diferentes contextos.

Los obstáculos identificados durante la implementación del proyecto, lejos de ser impedimentos, se presentan como valiosas oportunidades de mejora. La curva de aprendizaje de algunas herramientas, las limitaciones de idioma y los desafíos en la gestión del tiempo son aspectos

que pueden abordarse en futuras iteraciones del curso. Esto implica una selección más cuidadosa de las herramientas a utilizar, considerando factores como la facilidad de uso, la disponibilidad en múltiples idiomas y la relevancia para las tareas específicas de la asignatura.

El proyecto ha establecido una base sólida para la integración continua de la IA en la generación de proyectos digitales de alto valor. El enfoque equilibrado adoptado, que reconoce tanto los beneficios como las limitaciones de estas tecnologías, es crucial. No se trata simplemente de adoptar nuevas herramientas, sino de hacerlo de manera crítica y reflexiva. Este enfoque prepara a los y las estudiantes para ser profesionales competentes y críticos en la era digital, capaces de aprovechar las ventajas de la IA mientras mantienen una perspectiva ética y humana en su trabajo.

La necesidad de realizar más instancias de innovación docente en las asignaturas es evidente. Este proyecto ha demostrado el valor de integrar nuevas tecnologías en el currículo, pero también ha puesto de manifiesto la importancia de hacerlo de manera estructurada y reflexiva. Cada asignatura dentro de la carrera de Periodismo podría beneficiarse de una revisión similar, identificando áreas donde la IA y otras tecnologías digitales puedan enriquecer el aprendizaje y preparar mejor a los estudiantes para su futuro profesional.

Asimismo, es crucial generar más oportunidades para compartir logros y hallazgos en la comunidad académica. La experiencia adquirida en este proyecto no debe quedar aislada, sino que debe servir como punto de partida para un diálogo más amplio sobre la integración de la IA en la educación superior. Esto podría materializarse a través de workshops internos, publicaciones académicas, o la participación en conferencias y congresos especializados.

En última instancia, este proyecto no solo ha beneficiado a los estudiantes actuales, sino que también ha sentado las bases para una evolución continua de la enseñanza del periodismo. Al mantenerse a la vanguardia de las innovaciones tecnológicas y pedagógicas, la Escuela de Periodismo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso se posiciona

como un referente en la formación de profesionales preparados para los desafíos del futuro digital.

7. AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo ha sido posible gracias al apoyo constante de diversas entidades y personas, cuya contribución ha sido fundamental para el desarrollo y éxito de esta investigación.

En primer lugar, extendemos nuestro sincero agradecimiento a la Escuela de Periodismo PUCV. Su respaldo continuo ha sido un pilar esencial para llevar a cabo este proyecto de innovación docente.

A Javiera Silva, que nos acompañó durante todo el proceso y nos ayudó a revisar los instrumentos y procesar los datos.

Asimismo, reconocemos la valiosa colaboración y financiamiento obtenido del Programa de Desarrollo Docente de la Vicerrectoría Académica de la PUCV.

Finalmente, expresamos nuestra gratitud a los estudiantes de la asignatura Arquitectura de la Información. Su entusiasmo y participación en las actividades del curso no solo han sido motivadores, sino que también han aportado ideas valiosas sobre la importancia de incorporar la inteligencia artificial en el desarrollo de soluciones, servicios y productos digitales centrados en el usuario.

8. REFERENCIAS

Abbas, A. M. H., Ghauth, K. I., & Ting, C.-Y. (2022). User experience design using machine learning: A systematic review. *IEEE Access, 10*, 51501-51514. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2022.3173289

Agner, L., Necyk, B., & Renzi, A. (2020). Recommendation systems and machine learning: Mapping the user experience. In A. Marcus & E. Rosenzweig (Eds.), *Design, user experience, and usability. Design for contemporary interactive environments* (pp. 3-17). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49760-6_1

Atherton, M., & Hane, C. (2017). *Designing connected content: Plan and model digital products for today and tomorrow*. New Riders.

Broussard, M. (2014). Artificial intelligence for investigative reporting. *Digital Journalism, 3* (6), 814-831. https://doi.org/10.1080/21670811.2014.985497

Buschek, D., Anlauff, C., & Lachner, F. (2021). Paper2Wire – a case study of user-centred development of machine learning tools for UX designers. *I-com, 20*(1), 19-32. https://doi.org/10.1515/icom-2021-0002

Crawford, K. (2021). *Atlas of AI: Power, politics, and the planetary costs of artificial intelligence*. Yale University Press.

Desarrollo Docente PUCV. (2023). *Bases del concurso: Inteligencia artificial en educación: ¿Cómo utilizar estas herramientas en el diseño pedagógico*?

Diakopoulos, N. (2019). *Automating the news: How algorithms are rewriting the media*. Harvard University Press.

Dupagne, M. (2019). Concluding comments: A few more points about artificial intelligence. *Journalism & Mass Communication Quarterly, 96*(3), 686-688.

Gómez-Diago, G. (2022). Perspectivas para abordar la inteligencia artificial en la enseñanza de periodismo: Una revisión de experiencias investigadoras y docentes. *Revista Latina de Comunicación Social, 80*, 29-46. https://doi.org/10.4185/RLCS-2022-1542

Gozalo-Brizuela, R., & Garrido-Merchan, E. C. (2023). ChatGPT is not all you need: A state of the art review of large generative AI models. *arXiv preprint*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2301.04655

Keefe, J., Zhou, Y., & Merrill, J. B. (2021). *The present and potential of AI in journalism*. The Knight Foundation. https://knightfoundation.org/articles/the-present-and-potential-of-ai-in-journalism

Koch, J. (2017). Design implications for designing with a collaborative AI. *Technical Report SS-17-04*, The AAAI 2017 Spring Symposium on Designing the User Experience of Machine Learning Systems, Association for the Advancement of Artificial Intelligence. https://www.aaai.org/ocs/index.php/SSS/SSS17/paper/viewFile/15382/14577

Latipova, A., Gasenko, A., & Sim, G. (2019). On 'artificial intelligence-user interface' approach. 2019 International Multi-Conference on Engineering, Computer and Information Sciences (SIBIRCON), 0446-0451. https://doi.org/10.1109/SIBIRCON48586.2019.8958406

Metzger, M., & Flanagin, A. (2013). Credibility and trust of information in online environments: The use of cognitive heuristics. *Journal of Pragmatics, 59* (Pt B), 210-220. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.07.012

Morville, P., Rosenfeld, L., & Arango, J. (2015). *Information architecture: For the web and beyond*. O'Reilly Media, Inc.

Norman, D., & Draper, W. (1985). *User-centered system design: New perspectives on human-computer interaction*. CRC Press.

O'Donovan, P., Agarwala, A., & Hertzmann, A. (2015). *DesignScape: Design with interactive layout suggestions.* Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems, 1221-1224. https://doi.org/10.1145/2702123.2702149

Oh, C., Song, J., Choi, J., Kim, S., Lee, S., & Suh, B. (2018). *I lead, you help but only with enough details: Understanding user experience of co-creation with artificial intelligence*. Proceedings of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, 1-13. https://doi.org/10.1145/3173574.3174223

Palomo, B., Tandoc, E. C., & Cunha, R. (2023). El impacto de la desinformación en las rutinas profesionales y soluciones basadas en la inteligencia artificial. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 29* (4), 757-759. https://doi.org/10.5209/esmp.92160

PUCV. (2020). Marco de cualificación de la docencia universitaria: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

PUCV. (2020). Modelo educativo: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Verganti, R., Vendraminelli, L., & Iansiti, M. (2020). Innovation and design in the age of artificial intelligence. *Journal of Product Innovation Management, 37* (3), 212-227. https://doi.org/10.1111/jpim.12523

CREACIÓN DE PODCASTS PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

ALEJANDRO D. HERNÁNDEZ-MELIÁN
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El uso de podcasts en el ámbito educativo está experimentando un crecimiento significativo al contribuir mediante su flexibilidad a los métodos docentes, permitiendo que los estudiantes accedan al contenido en cualquier momento y lugar, y a su propio ritmo (Gunderson y Cumming, 2022; Munhepe y Rito, 2017). Sin embargo, en España se ha investigado poco sobre el impacto que tiene cuando los estudiantes asumen la responsabilidad de diseñar y desarrollar el contenido del podcast.

El interés se centra en analizar la disposición de los estudiantes a utilizar podcasts como una herramienta personal de aprendizaje. Asimismo, el proyecto ha explorado la utilización del podcast por parte del profesorado, conociendo cómo ha podido ser esta primera toma de contacto con la herramienta. El proyecto, por tanto, sistematiza y evalúa una experiencia en la que estudiantes de distintas carreras de la Universidad Complutense de Madrid (España) y profesores desarrollaron podcasts. Con el objetivo de explorar el potencial de los podcasts para el aprendizaje colaborativo y la participación estudiantil, un equipo interdisciplinario de profesores, estudiantes y personal administrativo de esta universidad implementó un proyecto de innovación educativa durante el curso 2022-2023, sobre el que se basa este capítulo de investigación exploratoria.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han convertido en elementos esenciales en los programas educativos en donde se deben considerar tanto el conocimiento como las habilidades

que los estudiantes deberían adquirir para el desarrollo de sus profesiones. La pandemia de COVID-19 aceleró la transición hacia la enseñanza con métodos educativos en línea, lo que llevó a un aumento de lecciones impartidas de manera tanto asincrónicas como sincrónicas por parte del profesorado universitario.

En este contexto, los podcasts han surgido como una herramienta versátil que parece potenciar el aprendizaje, ya que permite a los estudiantes controlar su propio ritmo y compartir materiales con sus compañeros. La incorporación de estas tecnologías ha sido reconocida como clave para la innovación en la educación superior, debido a su capacidad para transformar las estrategias de enseñanza tradicionales y mejorar la adquisición de conocimientos. Aunque el podcasting está en auge a nivel global, en España su uso todavía es relativamente limitado e intuitivo (Piñeiro-Otero, 2011), aunque a raíz de la pandemia ha habido un incremento notable en el interés por esta herramienta desde 2020.

Un podcast suele consistir en registros de audio que abordan temas específicos sobre cualquier temática, encontrándose organizados por episodios individuales o que forman parte de una serie de podcasts sobre una cuestión común. Cada episodio debe incluir en detalle una descripción y autoría, con el objetivo de facilitar su localización y referencia por parte del potencial público.

En el ámbito educativo, los podcasts se han venido utilizando para impartir contenido teórico-práctico de las asignaturas, explicando sus contenidos con variable profundidad. En función de su finalidad, se puede utilizar para concretar cuestiones ya impartidas en el aula de manera presencial, así como en la anticipación de contenidos que se trabajarán a lo largo de las siguientes sesiones de la materia. En todo caso, su capacidad para fomentar el aprendizaje activo parece estar cada vez más corroborada (Gunderson y Cumming, 2022; Moore, 2022).

Una de las particularidades de los podcasts educativos es su utilidad para facilitar el aprendizaje en estudiantes con necesidades educativas especiales o con algún tipo de discapacidad (Bartz y Thümmler, 2023; Seale, 2013). Estos estudiantes pueden acceder siempre que quieran y repetir su contenido las veces que necesiten, adaptando su aprendizaje

a su propio ritmo, lo que mejora su experiencia educativa. La flexibilidad y personalización que ofrecen los podcasts refuerzan la relación entre docentes y estudiantes, incrementan el interés y la participación, y fomentan un aprendizaje autónomo y significativamente bueno (McGarr, 2009).

En los años reciente, con las cada vez más utilizadas metodologías adaptadas a las nuevas tecnologías, el hecho de poder crear, editar y compartir registros o archivos de audio o de video, ha hecho que la actitud hacia este tipo de herramientas, como los podcasts, sea cada vez mejor recibida en los espacios educativos, lo que le confiere un gran potencial para ser introducido como método de enseñanza válido que permite generar dinámicas novedosas en el aula y la docencia (Merhi, 2015)

En definitiva, los podcasts se han convertido en recursos educativos versátiles que apoyan diversos objetivos pedagógicos, como la transmisión de conferencias, la oferta de tutoriales, el refuerzo de conceptos, la provisión de instrucciones prácticas y la facilitación de información complementaria. Estos recursos permiten a los estudiantes interactuar con el contenido de manera flexible y personalizada, facilitando un aprendizaje adaptado a sus necesidades.

2. OBJETIVOS

Al inicio del proyecto de innovación, se propusieron los siguientes objetivos:

- Analizar de manera conjunta la viabilidad del uso de podcasts como herramienta educativa, enfocada en desarrollar competencias transversales como el trabajo en equipo, la capacidad de síntesis, la efectividad en la comunicación oral para facilitar la transmisión de conocimientos, y la búsqueda de calidad, así como su aplicación en diversas asignaturas.

- Capacitar a los participantes del proyecto en el uso, características y potencial de los podcasts, y en cómo implementarlos en la enseñanza con fines formativos.

- Crear podcasts como parte del aprendizaje colaborativo involucrando tanto a estudiantes como a docentes universitarios.
- Evaluar, tanto individual como colectivamente, el empleo de podcasts con fines educativos, identificando las dificultades encontradas y las soluciones propuestas por estudiantes, profesores y personal administrativo.

3. METODOLOGÍA

La falta de financiación originalmente prevista en el diseño del proyecto obligó a realizar una serie de ajustes para minimizar el impacto en la implementación de la metodología. Debido a esta limitación, no fue posible llevar a cabo una formación presencial ni adquirir el equipo necesario para facilitar la creación de podcasts, lo que significó que el proyecto tuvo que adaptarse de maneras innovadoras y colaborativas.

Inicialmente, el proyecto contemplaba una fase dedicada a la compra y acceso a equipos específicos para la grabación y edición de podcasts. Sin embargo, esta fase resultó innecesaria debido a la falta de fondos. En su lugar, durante la reunión inicial del proyecto, se optó por una estrategia colaborativa para compartir y maximizar el uso de los recursos ya disponibles entre los participantes. Este enfoque creativo permitió que el proyecto continuara sin los recursos tecnológicos inicialmente previstos. Por ejemplo, varios participantes decidieron adquirir equipos por cuenta propia, principalmente micrófonos, lo que permitió a algunos grupos trabajar con una mejor calidad de audio. Además, se exploró y promovió el uso de teléfonos inteligentes como herramientas alternativas para la grabación e incluso la edición de podcasts, lo que demostró ser una solución eficaz y accesible.

La fase de formación, que en un principio estaba programada para ser breve y presencial, tuvo que extenderse en el tiempo y adaptarse a un formato completamente en línea. Ante la falta de recursos financieros para organizar sesiones formativas presenciales, se fomentó una búsqueda colaborativa de recursos educativos disponibles gratuitamente en la web. Esta búsqueda fue fundamental para identificar video-tutoriales, guías y otros materiales que pudieran suplir la formación prevista. En

una reunión posterior, el equipo de profesores con experiencia en la creación de podcasts revisó y seleccionó los recursos más adecuados, que fueron luego compartidos con todo el grupo de docentes involucrados en el proyecto. Este proceso de selección y distribución de materiales no solo fue crucial para la formación de los docentes, sino que también creó una base de conocimientos común que facilitó la implementación posterior de los podcasts en las distintas asignaturas.

A fin de asegurar que todos los docentes participantes tuvieran tiempo suficiente para completar esta formación auto-gestionada, se acordó conjuntamente una fecha límite. Esta extensión temporal permitió a los participantes familiarizarse con los recursos a su propio ritmo y garantizó una mejor asimilación de las competencias necesarias para la creación de podcasts. Una vez cumplido este plazo, se llevó a cabo una nueva reunión en la que se compartieron los aprendizajes adquiridos y se discutió la viabilidad de integrar los podcasts en las asignaturas del segundo cuatrimestre del curso 2022-2023. Esta fase de intercambio y reflexión fue esencial para ajustar las expectativas y asegurar una implementación efectiva de los podcasts, dado que todo este proceso ocupó la mayor parte del primer semestre académico.

La implementación de los podcasts se realizó en el segundo cuatrimestre, con la participación de un grupo de profesores que decidieron integrar esta herramienta en sus asignaturas. Aunque la participación no fue unánime, aquellos que lograron utilizar los podcasts en su docencia destacaron su potencial como herramienta educativa. La implementación varió según las posibilidades y recursos de cada docente; algunos utilizaron micrófonos comprados por ellos mismos o los recursos disponibles en sus respectivas facultades, mientras que otros aprovecharon al máximo las funcionalidades de sus teléfonos inteligentes para grabar y editar el contenido. Este enfoque flexible permitió una aplicación práctica del podcasting, aunque las limitaciones iniciales de recursos y tiempo afectaron su adopción generalizada.

Al concluir el curso académico, se llevó a cabo una evaluación colectiva tal como se había previsto desde el inicio. En esta fase final, se evaluó el uso de los podcasts y se identificaron tanto las limitaciones como las oportunidades que surgieron durante la implementación. Este

proceso de evaluación incluyó la discusión de buenas prácticas y la identificación de áreas de mejora para futuras ediciones del proyecto. Para obtener una visión más precisa del impacto del proyecto, se diseñó un cuestionario específico que fue respondido por 17 docentes participantes. Las respuestas obtenidas de este cuestionario han sido fundamentales, proporcionando insights valiosos sobre la efectividad y las dificultades del uso de podcasts en la docencia universitaria. Aunque la grabación del seminario de evaluación no fue posible debido a problemas técnicos, se logró que 11 de los podcasts creados en el marco del proyecto fueran publicados y estén disponibles en la plataforma Spotify. Estos podcasts representan un recurso valioso tanto para estudiantes como para otros docentes interesados en explorar esta metodología.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados sobre objetivos

En base a los objetivos planteados en el proyecto, al concluir se logró cumplir en gran medida con todos aquellos propuestos, lo que permitió avanzar significativamente en la integración de podcasts como herramienta educativa en el entorno universitario. A continuación, se detallan los logros, resultados y aprendizajes obtenidos en para cada uno de ellos.

En cuanto a la exploración sobre la utilización de podcasts como herramienta educativa. Desde el inicio, uno de los principales objetivos del proyecto era investigar la viabilidad y eficacia del uso de podcasts en el ámbito educativo. Este objetivo se cumplió con éxito, reflejado en la activa participación de todos los docentes involucrados en las reuniones colectivas. Estos encuentros sirvieron como espacios de reflexión y discusión, donde se consideró la posibilidad de implementar podcasts en diferentes asignaturas.

Un aspecto particularmente relevante es que, al inicio del proyecto, un 82,4% de los docentes participantes no había utilizado anteriormente podcasts como recurso educativo. Este dato resalta la importancia del proyecto como una iniciativa pionera en la introducción de nuevas tecnologías en la enseñanza. La exploración de los podcasts como

herramienta educativa no solo abrió nuevas posibilidades pedagógicas, sino que también fomentó un cambio en la mentalidad de los docentes, quienes comenzaron a ver el podcasting como una forma innovadora y accesible de complementar su labor educativa.

Sobre la capacitación. La formación de los docentes fue otro objetivo clave del proyecto. Aunque el proyecto no recibió la financiación necesaria para llevar a cabo la formación presencial planificada, esto no impidió que se desarrollara un proceso formativo eficaz. Ante la falta de recursos, varios miembros del equipo asumieron la responsabilidad de buscar recursos gratuitos en línea que pudieran suplir la falta de formación estructurada. Estos recursos incluyeron video-tutoriales, presentaciones en PowerPoint y textos explicativos, los cuales fueron seleccionados por su relevancia y calidad.

De las 17 personas que participaron en el proyecto, más de la mitad (52,9%, es decir, 9 docentes) revisaron de manera exhaustiva la mayoría de los recursos formativos compartidos. El resto del grupo revisó solo aquellos materiales que consideraron más pertinentes para sus necesidades específicas. A pesar de que la formación presencial no se pudo llevar a cabo, la opción de formación auto-gestionada fue bien recibida por los participantes, quienes encontraron en estos recursos gratuitos una herramienta útil para familiarizarse con las características del podcasting como recurso educativo. Este proceso de auto-aprendizaje no solo fue una solución práctica ante la falta de recursos, sino que también empoderó a los docentes al darles la autonomía para dirigir su propio proceso de formación.

En cuanto al uso del podcast en la docencia. La implementación de podcasts en la práctica docente fue un aspecto crucial del proyecto, aunque los resultados variaron entre los participantes. Después de la fase de capacitación, muchos docentes consideraron la posibilidad de utilizar podcasts en sus asignaturas. Sin embargo, debido a diversas limitaciones, solo aproximadamente un tercio del profesorado logró integrar efectivamente esta herramienta en alguna de sus asignaturas durante el curso 2022-2023. La falta de recursos económicos fue un obstáculo significativo, ya que impidió que el proyecto contara con los materiales necesarios, como micrófonos y software de edición, que habrían facilitado la

creación de podcasts tanto por parte del profesorado como del alumnado. A pesar de estas limitaciones, algunos docentes mostraron una notable iniciativa al utilizar sus propios recursos, como micrófonos personales o teléfonos inteligentes, para grabar y editar podcasts. Otros aprovecharon los recursos tecnológicos disponibles en algunas de las facultades participantes. Además de los desafíos materiales, otros factores dificultaron la adopción de los podcasts, como la falta de tiempo para integrarlos en los planes de estudio, especialmente cuando la formación se recibió en el primer cuatrimestre y no había docencia en el segundo. Asimismo, la falta de experiencia y confianza debido a la formación limitada también afectó la implementación generalizada de esta herramienta. A pesar de estos desafíos, los docentes que lograron implementar los podcasts reportaron experiencias positivas y destacaron su potencial como una herramienta didáctica flexible y atractiva.

La evaluación del proyecto fue una fase esencial para medir el impacto de los podcasts como herramienta educativa y para identificar las áreas de mejora. Durante el curso 2022-2023, se organizaron dos seminarios en modalidad híbrida (presencial y en línea) que sirvieron como espacios de evaluación y reflexión. En estos seminarios, los participantes compartieron sus experiencias, discutieron las dificultades encontradas y propusieron soluciones para mejorar el uso de los podcasts en la docencia. Al final del curso, se diseñó una encuesta específica que fue completada por los 17 docentes participantes en el proyecto. Esta encuesta proporcionó datos valiosos sobre el uso de los podcasts, las barreras para su implementación, y las percepciones de los docentes sobre su eficacia.

Y por último, sobre la difusión de los resultados y conocimientos adquiridos a lo largo del proyecto, se había previsto grabar el seminario de evaluación para hacerlo disponible al público, sin embargo, esto no fue posible debido a problemas técnicos. A pesar de ello, se logró publicar 11 podcasts creados por estudiantes y docentes en la plataforma Spotify, lo que permitió compartir estos recursos con un público más amplio. Estos podcasts representan un testimonio tangible del trabajo realizado y son accesibles para cualquier persona interesada en explorar el uso del podcasting en la educación. Además, otros podcasts que se produjeron durante el proyecto no se publicaron abiertamente, sino que

se pusieron a disposición del profesorado y/o alumnado de cada asignatura específica, lo que permitió un uso más dirigido y contextualizado de estos recursos.

En resumen, a pesar de las limitaciones financieras, el proyecto logró cumplir con la mayoría de sus objetivos, demostrando que es posible integrar nuevas tecnologías educativas, como los podcasts, en la enseñanza superior a través de soluciones creativas y colaborativas. Los resultados obtenidos no solo validan la eficacia de los podcasts como herramienta educativa, sino que también ofrecen una base sólida para futuras investigaciones y proyectos en este campo. La experiencia adquirida durante este proceso será invaluable para mejorar y expandir el uso de podcasts en la educación, promoviendo un aprendizaje más dinámico y participativo.

4.2. Análisis detallado del proyecto en base a las actividades desarrolladas

El proyecto tuvo como objetivo principal explorar el uso de podcasts como herramienta educativa en el entorno académico, y su implementación se realizó con la participación activa de docentes y estudiantes. Tras la fase inicial de formación, cada docente tuvo la libertad de decidir si deseaba y podía incorporar el uso de podcasts en una o varias de sus asignaturas. Este proceso de decisión fue crucial para garantizar que el uso de esta herramienta se ajustara a las necesidades y contextos específicos de cada curso.

4.2.1. Decisión y aplicación en las asignaturas

Entre los docentes que optaron por integrar los podcasts en su enseñanza, un 60% lo hizo en una sola asignatura, mientras que el 40% restante decidió emplear esta herramienta en dos asignaturas. En total, se implementaron podcasts en cuatro asignaturas de grado y dos asignaturas de máster, involucrando a un grupo considerable de 400 estudiantes. La incorporación de podcasts en estas asignaturas se distribuyó de manera diversa: en dos de ellas, fueron los propios docentes quienes produjeron los podcasts, mientras que en las otras cuatro se ofreció a los estudiantes la opción de crear un podcast, ya sea como tarea obligatoria o voluntaria.

El resultado de esta iniciativa fue la creación de 28 podcasts en total, de los cuales 11 fueron producidos por los docentes y 17 por los estudiantes. Esta producción no solo permitió experimentar con un nuevo formato educativo, sino que también proporcionó a los estudiantes una oportunidad valiosa para desarrollar habilidades en comunicación, síntesis de información y trabajo colaborativo.

4.2.2. Facilitación y soporte técnico

La incorporación de podcasts por parte del profesorado se facilitó principalmente entre aquellos que ya tenían experiencia previa en su uso. Estos docentes encontraron más sencillo implementar esta herramienta en sus clases, ya que su familiaridad con la tecnología y los métodos de producción de podcasts les permitió superar las barreras iniciales que otros docentes podrían haber enfrentado. Para los estudiantes, sin embargo, fue fundamental proporcionarles recursos formativos y herramientas en línea que les ayudaran a producir sus propios podcasts. Estos recursos incluyeron tutoriales sobre grabación y edición, así como plataformas accesibles para la creación de contenido.

Es importante destacar que, aunque algunos docentes no pudieron producir sus propios podcasts o no tuvieron la oportunidad de involucrar a sus estudiantes en la creación de estos, el proyecto no fue en vano para ellos. Gracias a la exposición a esta tecnología, muchos docentes tomaron conciencia del potencial educativo de los podcasts y comenzaron a explorar y recomendar podcasts externos como recursos complementarios para sus clases. Por ejemplo, una docente, inspirada por las discusiones dentro del marco del proyecto, decidió producir un video para aclarar una lección en su asignatura. Aunque no todos los estudiantes mostraron interés en verlo, esta acción permitió avanzar en el curso y garantizar que el contenido fuera accesible para aquellos que quisieran profundizar en el tema.

4.2.3. Evaluación de la experiencia

Una parte crucial del proyecto fue la evaluación del uso de podcasts en el aula. Tras el periodo de implementación, se llevó a cabo una evaluación sistemática utilizando un cuestionario común para todos los

docentes participantes. Este cuestionario permitió recopilar opiniones y reflexiones sobre la eficacia de los podcasts como herramienta educativa y sobre las dificultades encontradas durante su uso.

Los resultados de esta evaluación fueron reveladores. En general, la totalidad del profesorado consideró muy positivo el uso de los podcasts para la enseñanza y el aprendizaje. Se observó un notable interés por parte del alumnado en esta herramienta, aunque también se detectó cierta indiferencia en algunos sectores. Una docente participante en el proyecto destacó que los podcasts fueron particularmente útiles para grupos de estudiantes con problemas de alfabetización y baja motivación general. Este comentario subraya el potencial de los podcasts para llegar a audiencias diversas y ofrecer alternativas educativas que puedan captar el interés de estudiantes que de otro modo podrían estar menos comprometidos con el aprendizaje tradicional.

Sin embargo, no todo fue positivo. Aunque una buena parte del profesorado encontró que el uso de los podcasts era relativamente sencillo, otros consideraron que esta herramienta podría ser complicada tanto para docentes como para estudiantes, especialmente en ausencia de una formación adecuada. Un aspecto recurrente en los comentarios fue la necesidad de una formación más sólida para que los docentes se sientan seguros al utilizar los podcasts como recurso educativo. Como señaló uno de los docentes, "Necesitamos mucha más formación como docentes para sentirnos más seguros al utilizar los podcasts como recurso educativo. Hemos tenido acceso al material de una formación de un mes para PDI, pero considero que no es suficiente para controlar técnicamente esta herramienta. Cuanto más sólida sea nuestra base formativa, mejor podremos emplear los podcasts en la enseñanza". Esta observación resalta la importancia de un apoyo institucional más robusto para garantizar que los docentes estén debidamente equipados para aprovechar al máximo las herramientas digitales.

4.2.4. Impacto en la enseñanza y aprendizaje

A pesar de las dificultades técnicas y la necesidad de una formación más amplia, la experiencia general con los podcasts fue muy positiva. Los comentarios de los docentes reflejan el entusiasmo y la apreciación

por esta herramienta innovadora. Uno de los participantes comentó: "Es un dispositivo muy rico y valioso que puede ayudar a la docencia". Otro docente compartió su experiencia específica: "La experiencia ha sido muy positiva. Al aplicar esta metodología, se pidió al alumnado que hablara sobre masculinidades después de haber realizado unas clases teóricas sobre el tema. El objetivo se vio cumplido con creces, en podcasts de factura profesional y donde se debatió sobre el tema planteado con naturalidad y cercanía, combinando una parte guionizada con el estilo de un chat show. Aunque se recomendaron podcasts de 10 minutos, la mayoría superó ese tiempo, lo que demuestra el compromiso y el interés de los estudiantes".

Este tipo de testimonios sugiere que los podcasts no solo son una herramienta viable para la educación, sino que también pueden enriquecer significativamente la experiencia de aprendizaje. Los estudiantes no solo consumen información pasivamente, sino que también participan activamente en la creación de contenido, lo que les permite desarrollar una comprensión más profunda de los temas y mejorar sus habilidades de comunicación.

4.2.5. Perspectivas futuras y sostenibilidad del proyecto

De cara al futuro, prácticamente la mitad del profesorado participante indicó que es seguro o muy probable que continuará utilizando esta metodología en su práctica docente. Esta intención de uso refleja el éxito del proyecto en cambiar las percepciones sobre el uso de tecnologías digitales en la educación y en fomentar una mayor adopción de estas herramientas en el aula. Por otro lado, el resto del profesorado consideró que, aunque no están completamente convencidos de integrar los podcasts de manera inmediata, el proyecto les ha ayudado a plantearse seriamente la posibilidad de hacerlo en el futuro.

Este resultado sugiere que, aunque no todos los docentes están listos para adoptar de manera plena esta herramienta, el proyecto ha sembrado la semilla del cambio y ha abierto la puerta para futuras exploraciones en el uso de podcasts como parte integral del proceso educativo.

Para asegurar la sostenibilidad del proyecto y ampliar su impacto, es crucial que las instituciones educativas ofrezcan un apoyo continuo en

términos de formación y recursos. La universidad, como institución, tiene un papel fundamental en proporcionar las herramientas y el entrenamiento necesarios para que los docentes puedan dominar nuevas tecnologías y metodologías pedagógicas. Como se mencionó anteriormente, una formación más completa y el acceso a recursos técnicos adecuados podrían mejorar significativamente la confianza de los docentes y la calidad de los podcasts producidos.

Además, la creación de una comunidad de práctica entre los docentes que utilizan podcasts podría ser una estrategia efectiva para compartir conocimientos, experiencias y mejores prácticas. Esta comunidad podría organizar talleres, seminarios y grupos de discusión donde los docentes puedan aprender unos de otros y explorar nuevas formas de integrar los podcasts en sus enseñanzas.

5. CONCLUSIONES

El proyecto de integración de podcasts como herramienta educativa ha demostrado ser una iniciativa valiosa, que ha permitido tanto a docentes como a estudiantes explorar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. A pesar de los desafíos técnicos y la necesidad de una mayor formación, los resultados obtenidos hasta ahora son prometedores y apuntan a un futuro en el que los podcasts puedan desempeñar un papel significativo en la educación superior.

Es esencial que las instituciones educativas continúen apoyando este tipo de iniciativas, no solo proporcionando los recursos necesarios, sino también fomentando una cultura de innovación pedagógica que valore el uso de nuevas tecnologías para mejorar la experiencia de aprendizaje. Los podcasts, con su capacidad para involucrar a los estudiantes de manera activa y proporcionar contenido educativo en formatos accesibles y atractivos, representan una herramienta poderosa que, si se implementa de manera efectiva, puede transformar la enseñanza y el aprendizaje en el aula.

El éxito del proyecto radica no solo en la cantidad de podcasts producidos, sino en el cambio de mentalidad que ha generado entre los docentes participantes. Este cambio es el primer paso hacia una adopción más amplia

y sostenida de los podcasts como parte integral del repertorio pedagógico en la educación superior. Con el apoyo adecuado, esta metodología tiene el potencial de enriquecer significativamente la experiencia educativa y preparar mejor a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI.

En conclusión, aunque la falta de financiación impuso desafíos significativos, el proyecto logró adaptarse mediante soluciones creativas y colaborativas. La capacidad de los participantes para ajustarse a las limitaciones y explorar alternativas efectivas, como el uso de teléfonos inteligentes y recursos formativos en línea, demostró la viabilidad de los podcasts como herramienta educativa en un contexto universitario. Los resultados obtenidos, tanto en términos de creación de contenidos como de la evaluación de su impacto, proporcionan una base sólida para futuras iniciativas que busquen integrar tecnologías innovadoras en la enseñanza superior.

6. REFERENCIAS

Bartz, J. y Thümmler, R. (2023). Disability and universal design for learning: experiences and perspectives for accessible higher education in Germany. En J. Madaus y L. Dukes, Handbook of Higher Education and Disability (pp. 407-415). Elgar.

Gunderson, J.L.; Cumming, T.M. (2022). Podcasting in higher education as a component of Universal Design for Learning: A systematic review of the literature. Innov. Educ. Teach. Int., 60, 591–601.

McGarr, O. (2009). A review of podcasting in higher education: A review of the literature with particular reference to its influence on the traditional lecture. Australas. J. Educ. Technol., 25, 309–321.

Merhi, M. (2015). Factors influencing higher education students to adopt podcast: An empirical study. Computers & Education, 83, 32-43.

Moore, T. (2022). Pedagogy, Podcasts, and Politics: What Role Does Podcasting Have in Planning Education? J. Plan. Educ. Res.

Munhepe, M. y Rito, S. (2017). Podcast as e-Learning Enabler for Developing Countries: Current Initiatives, Challenges and Trends. ICETC, 126-130.

Piñeiro-Otero, T. (2011). La utilización de los Podcast en la universidad española: Entre la institución y la enseñanza. Hologramática, 15, 27–49.

Seale, J. (2013). E-learning and disability in higher education: accessibility research and practice. Routledge.

CUANDO EL ESTADO DE BIENESTAR NO TIENE EN CUENTA LA DIVERSIDAD CULTURAL. LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN COMPETENCIAS INTERCULTURALES

MARÍA JESÚS BERLANGA ADELL
Departamento de Trabajo Social. Universidad de Valencia
ISABEL ROYO RUIZ
Departamento de Trabajo Social. Universidad de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

Las sociedades contemporáneas son cada vez más diversas culturalmente. A modo de ejemplo, diremos que en el año 2021 alrededor del 6'5% de la población nacida en España tenía al menos un progenitor/a extranjero/a. Aunque la cifra aumenta hasta el 30 % entre los y las menores de tres años. Con lo que alrededor de 10 millones de habitantes en España estarían relacionados/as con la inmigración. Y con estos datos podemos vislumbrar también la importancia que en el futuro tendrán las personas descendientes de inmigrantes (Bayona i Carrasco y Domingo, 2024).

Una de las principales dificultades que enfrentan las personas de origen migrante son las situaciones de racismo y discriminación que frecuentemente padecen (Carlassare et al., 2021). Ésta no se basa únicamente en el componente racial o cultural, sino también en un racismo de clase (Márquez, 2017). Y es mayor en las personas que proceden de países africanos –en comparación con los latinoamericanos/as- (Basabe y Bobowik, 2013).

Con todo, esta llegada creciente de personas de muy diversos orígenes plantea serios retos a los y las profesionales del Sistema de Bienestar. Por esta razón resulta fundamental que desde los estudios universitarios relacionados con lo social, la educación y las especialidades sanitarias,

se ofrezca al estudiantado una *educación intercultural*, que eduque desde el respeto, el intercambio y la aceptación de las diferencias (Martínez y Martínez, 2021). Es necesario también potenciar una *comunicación intercultural* que facilite verdaderos intercambios interculturales (Vilà, 2012), en los que se establezca una mínima proximidad cultural, se comparta un lenguaje común y se muestre un interés en aprender de las otras culturas. Todo lo cual manifestaría la mínima competencia comunicativa intercultural de los y las futuras profesionales (Vilá, 2005).

Al mismo tiempo, sería necesario el desarrollo de la sensibilidad inter*cultural* en el alumnado, la cual se compone de las capacidades que tienen las personas para emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas emociones que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural (Chen y Starosta, 1998). Y que incluye competencias como la empatía, el interés en conocer y aprender de otras realidades culturales, y el deseo de reconstruir la propia identidad, entendiéndola como un elemento en evolución a partir del contacto intercultural. Estas competencias requieren de una capacidad de adaptarse a nuevos estilos de comunicación y de relación con los y las demás (Vilà, 2003).

Esta educación intercultural en los estudios socio-sanitarios de las universidades es fundamental, ya que será en este contexto complejo en el que deberán desenvolverse los y las futuras profesionales y donde deberán intervenir con población culturalmente diversa (Vázquez, Fernández y Álvarez, 2014). Esta capacitación intercultural perseguirá también evitar que las futuras intervenciones sociales se transformen en formas de reproducción de las desigualdades sociales (Fernández, Vázquez y Relinque, 2018). Además, tal como resaltan Berlanga, Lacomba y Sanhueza (2024), esta formación intercultural también ayudaría a responder a las demandas del propio mercado laboral, que busca profesionales adaptados/as a los entornos de trabajo multiculturales.

En este artículo, nos centramos en argumentar la necesidad de implementar un proyecto de valorización de la diversidad cultural y desarrollo de la sensibilidad intercultural del alumnado universitario. De esta forma, presentamos la metodología del mismo y la que hemos empleado para la elaboración de nuestro estudio. Para a continuación presentar los datos recogidos en tres ámbitos que representan ser tres de

los grandes pilares del Estado de Bienestar: la educación, la sanidad y los servicios sociales. Que serán seguidos de la consiguiente discusión en torno a un sistema educativo poco sensible a la diversidad cultural; un sistema sanitario etnocentrista; y unos servicios sociales con un déficit de competencias interculturales.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de nuestro proyecto de innovación docente es el de valorizar la diversidad cultural y fomentar las competencias y la sensibilidad intercultural entre el estudiantado.

Sin embargo, con este artículo lo que pretendemos es argumentar la necesidad de fortalecer la sensibilidad y las competencias interculturales del alumnado de los grados relacionados con los grandes pilares del Estado de Bienestar: educación, sanidad y servicios sociales.

3. METODOLOGÍA

Actualmente llevamos dos cursos implementando nuestro proyecto de innovación docente, titulado "Valorización de la diversidad cultural y fomento de la sensibilidad intercultural entre el estudiantado del grado de Trabajo Social". Este se halla vinculado a la convocatoria del Vicerrectorat de Formació Permanent, Transformació Docent i Ocupació de la Universidad de Valencia (código del proyecto 2731160).

En este proyecto, introducimos la mirada de la diversidad cultural de una forma transversal en los contenidos de las 19 asignaturas implicadas en el proyecto, mayoritariamente del grado de Trabajo Social -aunque también del grado de Educación Primaria, de Educación Infantil, y de Educación Social-. Aunque consideramos que, a corto plazo, debería extenderse a nuevos grados relacionados con la educación y la sanidad, dadas las situaciones de discriminación que se continúan produciendo en estos ámbitos. En el proyecto colaboran 14 profesoras/es, en su mayoría de la Universidad de Valencia. Aunque también participan otras universidades, como la Universidad de Chile, la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador) o la Universidad Católica de Valencia.

Con ello, perseguimos fomentar las competencias interculturales del alumnado, vinculándolas con la planificación e implementación de las intervenciones profesionales en contextos multiculturales. Para ello, hemos realizado diversas charlas de sensibilización. Y hemos desarrollado un blog del proyecto, llamado *diversacultura.com*, en el que hemos elaborado una biblioteca intercultural, un banco de casos y una caja de herramientas, entre otros. Asimismo, cada curso convocamos un concurso de videos entre el alumnado, para sensibilizar sobre la importancia de tener presente la diversidad cultural en todas las intervenciones.

Para mejorar nuestro proyecto y comprender mejor el alcance de las situaciones de racismo y discriminación que experimentan las personas de origen migrante, durante el curso 2023-24 hemos analizado las situaciones de este tipo que han sido vividas por nuestro estudiantado de origen extranjero del grado de Trabajo Social de la Universidad de Valencia y sus familias, en los distintos servicios de bienestar: educación, sanidad y servicios sociales. Entre estas personas hay quienes han nacido en España –pero que tienen algún progenitor/a o ambos de origen inmigrante-; y también quienes nacieron en otros países y posteriormente vinieron a España. Lo que pretendíamos era reforzar en qué medida son necesarias las acciones que desarrollamos en nuestro proyecto. Para ello, hemos realizado entrevistas a un total de 19 alumnas, de países tan diversos como Bangladesh, Perú, Ecuador, Armenia, Colombia, Marruecos, Venezuela, Chile, Rumanía, El Salvador, Bolivia o Brasil. Todas ellas son mujeres -pues no podemos obviar que este grado se halla muy feminizado y la proporción del alumnado de origen extranjero también responde a esta característica de los estudios-.

4. RESULTADOS

A partir de las entrevistas realizadas, hemos podido comprobar que casi la totalidad de las alumnas de origen extranjero entrevistadas y/o sus familias han vivido experiencias de discriminación en el sistema de bienestar, aunque algunas con una mayor intensidad que otras. Nuestras alumnas y sus familias se han encontrado con personal con una baja sensibilidad intercultural y bajas competencias interculturales. A

continuación, exponemos algunos ejemplos experimentados en el ámbito educativo, sanitario y en los servicios sociales.

4.1. Ámbito educativo

Las alumnas de origen extranjero que hemos entrevistado, han vivido en el sistema educativo situaciones que implican dificultades añadidas, por el hecho de ser de origen extranjero.

Por una parte, la llegada al nuevo sistema educativo no fue fácil para algunas de ellas, debido al choque cultural y en ocasiones, al desconocimiento del idioma:

- "La primera semana yo lloraba (…). El choque cultural fue muy grande" (EE-16, alumna de origen peruano)
- "Fue duro porque yo no me relacionaba con gente española (…). Pero no entendía a la profesora" (EE-18, alumna de origen rumano).
- "Llegué con 14 años (…) Pero fue complicado a nivel personal porque me sentía muy perdida, en cuanto a que estaba sin mis padres, tenía mucho miedo [lo afirma con contundencia, cambia el tono de voz]. Sentía que todo iba muy avanzado y no entendía nada" (EE-03, alumna de origen venezolano).

Casi todas las entrevistadas nos han narrado que en los centros educativos se han sentido más cómodas rodeándose de otras personas extranjeras, argumentando muchas de ellas que esto se producía por su miedo a ser discriminadas:

- "Las primeras personas que me acogieron (…) fueron dos chicas de Marruecos y una de Ecuador. Entonces éramos cuatro de origen extranjero (…). Me sentía mucho más a gusto con ellas. Además que fueron las que primero tuvieron la iniciativa de venir: *Hola, qué tal*, porque yo estaba sola" (EE-03, alumna de origen venezolano).
- "Mucha gente se junta solo con gente marroquí porque tiene miedo de que le dejen de lado. Y por eso se forman

comunidades muy herméticas y ahí es cuando pasan un montón de cosas. (…) Prefieren malo conocido que bueno por conocer. Es una manera de protegerse" (EE-13, alumna de origen marroquí).

Asimismo, todas las entrevistadas coinciden en el poco interés que los centros educativos han mostrado hacia sus lugares de origen. Y a todas les habría gustado que sus profesores/as y compañeros/as se interesaran por su cultura de origen:

> "No, no se interesaban por mi origen" (EE-14, alumna de origen brasileño).

> "Sí que me hubiera gustado (…). Me gustaría que hubiera un día intercultural para compartir" (EE-15, alumna indígena otavaleña, de origen ecuatoriano).

> "Los profesores nunca se han interesado por mi origen. Me hubiera gustado que se interesaran, la verdad. Me hubiera gustado que los profesores dedicaran un día a la cultura marroquí. Aprenderíamos todos, la verdad" (EE-13, alumna de origen marroquí).

Además, buena parte de las entrevistadas han sufrido experiencias de discriminación o *bullying* en sus colegios e institutos. Discriminación que surge de los prejuicios tan arraigados en la sociedad española hacia ciertas nacionalidades. Y frente a la que la mayor parte de los profesores/as no hicieron nada:

> "Los chicos otavaleños se cortan el pelo para ir al colegio. A mi novio se lo cortaron a los 8 años (…). Mi novio no quiere que nuestro hijo lleve el pelo largo [ella está actualmente embarazada], porque él sí que ha sufrido discriminación. Le decían que era una niña y tiene miedo de que si tenemos un niño también lo sufra (…). Mi hermano también lo sufrió" (EE-15, alumna de procedencia indígena otavaleña, Ecuador).

> "Cuando empecé el instituto (…) allí lo pasé un poco mal. Allí la prostituta ya no era mi madre, era yo. Por ser brasileña, por estar un poco más desarrollada, por tener un pensamiento un poco diferente" (EE-14, alumna de origen brasileño).

> "Allí me acosaron [se refiere al instituto]. Tuvieron que ir mis padres a hablar con los profesores. Y les dijeron: *Mira, esto es cosa de niños, de adolescentes* (…). Yo lo pasé muy mal en el instituto. Me hicieron mucho *bullying* [se pone a llorar]" (EE-14, alumna de origen brasileño).

> "En el momento que [los niños/as] te escuchan hablar por teléfono con tus padres en otro idioma, o tal, pues son la burlas. Muchos estereotipos

asociados también a los rumanos, como que si robamos, que si esto, que si cuídate las cosas, que si no te acerques (…)*"* (EE-12, alumna de origen rumano).

4.2. Ámbito sanitario

En los servicios sanitarios nuestras alumnas y/o sus familias también han tenido experiencias de discriminación. En algunos casos, ésta ha derivado del hecho de desconocer nuestro idioma:

Mi madre no habla muy bien español (…). Le da mucho miedo que se rían de ella. Y siempre tenemos que ir con ella. Al llegar a España, fue sola a una farmacia. Y la señora le dijo: *aprende primero español y luego vuelve.* Y mi madre ahí no ha pisado más la farmacia del pueblo (EE-13, alumna de origen marroquí).

> "Una vez el médico le echó la bronca porque no hablaba español y yo estaba delante: *Es que llevas 20 años aquí y ya tendrías que aprender*" (EE-13, alumna de origen marroquí).

En algunas ocasiones, estas experiencias negativas derivan del choque cultural, cuando las prácticas culturales de las familias de nuestras estudiantes chocan con el sistema sanitario español:

> "Mi madre tiene artrosis. Y se queja de que el médico le ha mandado que baile (…). ¡Nosotros estamos acostumbrados a tomar antibiótico!" (EE-16, alumna de origen peruano)

> "Una vez estaba mala de la tripita y la médica me dijo que tenía que comer manzana oxidada (…) Y mi madre dijo: *Esta está loca"* (EE-14, alumna de origen brasileño)

Y en otras situaciones, la discriminación deriva directamente de los propios prejuicios y estereotipos del propio personal sanitario:

> "Una familiar (…) fue al médico porque estaba embarazada y le dijeron: *Joder, ¿no os cansáis de tener hijos?* Ella le dijo: *Hace 10 años que no tengo otro hijo* (…). Y él le dijo: *Es que no paráis, parís como conejos*. No tenía derecho en decirle esas cosas" (EE-15, alumna de procedencia indígena otavaleña, Ecuador).

En ocasiones, el personal sanitario no es consciente de las dificultades que han tenido que sufrir las personas extranjeras que llegan a sus consultas, faltándoles empatía ante sus demandas:

A mi madre no le gustaba que fuese un hombre el pediatra que me atendiera (...). Una persona en admisión le dijo: *Pues te tendrás que acostumbrar. Pues aquí hay tanto pediatras hombres como mujeres. Tu hija va a ir a quien le toque*. Pero ella no sabe el contexto. Mi madre sufrió abusos de pequeña" (EE-14, alumna de origen brasileño).

Lamentablemente, en otras situaciones el personal sanitario muestra directamente actitudes marcadamente racistas:

> "Durante el covid, mi madre y yo viajábamos con pasaporte brasileño. Y para entrar de Brasil hacia España teníamos que mostrar que teníamos puestas las vacunas. Y había dos enfermeras. Y les enseñamos nuestro pasaporte brasileño con las vacunas, vacunadas en España. Y le dijo una a la otra: *Puf, aquí vienen éstas a traernos el covid. Que se vuelvan a su puto país"* (EE-14, alumna de origen brasileño).

> "Mi madre, hace poco, sí que me ha contado una cosa, y supongo que es porque lleva el velo. (….) Ella está con depresión y sufre mucho. Y le recomendé que fuera a un psicólogo. Y fue al médico para solicitarlo… Y la médica fatal. Le dijo: *Pero si ni siquiera sabes español, para qué vas a ir a un psicólogo*. Y mi madre vino llorando (…). Sólo necesitaba a alguien que le escuchara" (EE-17, alumna de origen de Bangladesh).

4.3. Ámbito de servicios sociales

En los Servicios Sociales nuestras alumnas y sus familias también han enfrentado situaciones de choque cultural. Así lo expresaba una de las estudiantes:

> "A raíz de un problema que tuve, en la que estaba la trabajadora social, me di cuenta de que no tenía esa empatía que pensaba que era esencial (…). Fue por un familiar que entró preso (…). Para nosotros la familia es muy importante, es una red de apoyo muy importante (…). No entendía que a las visitas fuésemos todos" (EE-15, alumna de procedencia indígena otavaleña, Ecuador).

Nuestras informantes también se quejaban de la falta de empatía de las profesionales del sistema y del exceso de burocracia, que impedía que percibieran el sufrimiento de las personas que tenían delante:

> "Mi madre se quejaba del exceso de burocracia. Para la reagrupación familiar se la denegaron, porque decían que en la casa no había una habitación para cada niño (…). Y decía: *¿Por qué no me ayudó a buscar una vivienda?"* (EE-16, alumna de origen peruano)

Asimismo las informantes han vivido situaciones de falta de empatía y desinterés por parte de trabajadores/as sociales, que han derivado en una mala atención:

> "Un poco por la dificultad del idioma. De no querer ayudarte a rellenar los papeles… Pues a lo mejor le decías: *¿Aquí qué tengo que poner?* (…). Y ella te decía: *Ya te apañarás*" (EE-14, alumna de origen brasileño).

Pese a que una parte de la sociedad española piensa que las personas extranjeras abusan del sistema, todas nuestras entrevistadas reconocen que sus familias no han recibido todas las ayudas a las que tenían derecho. Lo que argumentan por falta de información y/o de tiempo. Y en algunos casos, porque no se sentían bien recibiendo estas ayudas:

> "Mis padres podrían haber pedido ayudas y por desinformación no las han pedido" (EE-17, alumna de origen de Bangladesh).

Frente a todo ello, nuestras entrevistadas también nos relatan otros casos en los que las trabajadoras sociales fueron muy amables y respetuosas:

> "En el colegio sí que nos ayudó una trabajadora social muy maja" (EE-14, alumna de origen brasileño).

5. DISCUSIÓN

5.1. Un sistema educativo poco sensible a la diversidad cultural

El sistema educativo es uno de los primeros con los que suelen contactar los niños/as de origen extranjero. Algunos de estos niños/as, ya son nacidos en España. Pero otros/as han vivido sus primeros años en los países de origen de sus padres y madres. Al llegar a España, se ven obligados/as a interactuar con un sistema educativo que no se halla suficientemente preparado para la llegada de esta diversidad cultural. En nuestro estudio, a través de nuestras entrevistas, hemos podido corroborar que para el alumnado de origen migrante la integración en el sistema educativo ha presentado dificultades adicionales a las que pueda tener la población autóctona (Mahía y Medina, 2022; Bayona i Carrasco y Domingo, 2024), tales como tener que enfrentarse a prejuicios, discriminación, falta de apoyo familiar o violencia juvenil en su entorno. Estos obstáculos pueden llevar al fracaso escolar, presentándose

conflictos de adaptación sociocultural. De hecho, se ha demostrado que los hijos/as de parejas inmigrantes acumulan desventajas en relación al éxito educativo (Mayoral et al. 2020). En muchos casos, la dificultad con el idioma ha sido la primera barrera que han tenido que enfrentar, tal como hemos podido corroborar en nuestras entrevistas. Ante lo que, en muchos casos, no han tenido un verdadero apoyo. Como bien expresaba una estudiante, en ocasiones, es su propio grupo de iguales extranjero quien les ayuda, y no tanto la escuela: "No tenía a nadie que me ayudara a entenderlo [se refiere al idioma.] Al final una amiga rumana me ayudó con algunas palabras" (EE-18, alumna de origen rumano). Estudios como el de Mayoral et al. (2020), sugieren que estas dificultades adicionales también impactan en el profesorado, que encuentran mayores problemas para enseñar en clases en las que hay alumnado que desconoce el idioma, con mayores diferencias culturales y con una tendencia a la formación de grupos de alumnos/as de la misma nacionalidad. Además, estas dificultades especiales que han tenido que enfrentar, en no pocas ocasiones han derivado en peores resultados académicos (Bayona i Carrasco y Domingo, 2024), a lo que puede influir el hecho de que las familias de origen extranjero suelen tener menores ingresos económicos, impidiéndoles, por ejemplo, tener profesores particulares de apoyo (Mayoral et al, 2020) –tal como nos narraban algunas de las estudiantes entrevistadas-. No podemos obviar que el logro de los objetivos académicos frecuentemente se convierte en una mayor presión hacia estas alumnas, para cuyas familias la educación resulta prioritaria, como potencial mecanismo que podría darles mayores oportunidades en la vida, ya que la instrucción de los y las hijas de personas inmigrantes se ha demostrado que es una estrategia eficaz tanto para su integración como para la de sus progenitores/s (Mayoral et al, 2020). De hecho, los estudios sugieren que las personas de origen migrante nacidas en España alcanzan en un 32'6% estudios superiores, siendo las mujeres quienes obtienen mejores resultados académicos. Además, está demostrado que estos estudios superiores contribuirían a mejores resultados laborales posteriores (Bayona i Carrasco y Domingo, 2024). Motivo que podría haber derivado en que paulatinamente se vaya incrementando la presencia de alumnado de origen extranjero en la universidad (Mahía y Medina, 2022).

Asimismo, algunas de nuestras informantes afirmaban que percibían el centro educativo como un lugar potencialmente agresivo hacia ellas. Razón por la que, en muchos casos, tendían a relacionarse con otras alumnas de origen extranjero, como mecanismo de autoprotección. Para Álvarez-Sotomayor (2015) esta percepción del centro educativo como un espacio hostil para el alumnado inmigrante, constituye otro factor de discriminación. De hecho, no son pocos los casos de las alumnas que han asegurado haber sufrido acoso escolar, ante el desinterés de sus profesores/as. *Bullying* que se centraba en aquellos aspectos culturales de las estudiantes que les diferenciaban de sus compañeros/as españoles. Pero los prejuicios no son sólo patrimonio de los estudiantes españoles, ya que el alumnado de origen extranjero también compartiría determinados prejuicios hacia la sociedad española e incluso hacia otros grupos de alumnado de origen inmigrante (Mayoral et al, 2020).

Como bien expresa Álvarez-Sotomayor (2015: 391) algunas situaciones de discriminación tienen su origen en "las bajas expectativas que de manera anticipada tienen los profesores hacia los alumnos inmigrantes", particularmente en las etapas de educación obligatoria, que las han hecho sentir diferentes. Lo que tendría relación con los propios prejuicios y estereotipos que el profesorado mantiene hacia la diversidad cultural. De esta manera, nuestras informantes nos han narrado, en distintas ocasiones, cómo el profesorado les desalentaba a realizar estudios universitarios, encaminándolas hacia la formación profesional. Esto podría estar derivando en que se alcancen menores niveles de instrucción entre la población de origen extranjero (Bayona i Carrasco y Domingo, 2024). Para superar los estereotipos no sería suficiente la incorporación de contenidos interculturales en la formación del profesorado, sino que sería necesario avanzar también en el desarrollo de su sensibilidad intercultural, lo que implicaría incorporar habilidades metacognitivas de prevención y control del uso de estereotipos étnicos en su formación (Ares, 2002, p. 253).

De la misma forma, en nuestro estudio nos hemos encontrado con que la totalidad de las personas entrevistadas afirmaban que la escuela nunca se ha interesado por su origen cultural. Y a todas ellas les habría gustado poder hablar en alguna de las clases del contexto geográfico y

cultural del que provienen. Sin embargo, nos encontramos todavía hoy, frente a un contexto escolar asimilacionista. El asimilacionismo parte de la convicción de la supremacía de un pueblo, de modo que las demás culturas deben renunciar a su bagaje propio, para amoldarse a los valores culturales del grupo más fuerte. De manera que esta corriente conduciría inevitablemente hacia una homogeneización cultural (Bernal, 2003). Frente a ello, autoras como Rodríguez-Izquierdo (2004) afirman que las minorías étnicas tienen derecho a ver su cultura en el currículum escolar. Para ello, los centros educativos deben poder disponer de cierto margen de autonomía, entre otros, dentro del diseño curricular, de modo que posibilite adecuar sus actuaciones, pudiendo ofrecer una atención educativa personalizada a sus estudiantes. Sin embargo, encontramos organizaciones escolares que están preparadas sólo para intervenir con grupos homogéneos, con alumnos/as estándard, y que dejan de lado a todo aquel estudiante que no se ajusta a este perfil, como es el alumnado de origen migrante. Además, nos encontramos frente a una *educación multicultural*, ya que el alumnado de origen extranjero convive en el mismo aula que el alumnado autóctono, sin que verdaderamente se dé un intercambio cultural. Una verdadera *educación intercultural* implicaría intercambio, reciprocidad, interacción; una forma de intercambio cultural, entre diferentes formas de ver la vida, la historia en condiciones de influencia recíproca (Malgesini y Giménez, 2000). Algo que todavía queda lejos de conseguir en el contexto educativo.

5.2. Un sistema sanitario etnocentrista y con bajas competencias interculturales

Con la llegada progresiva de inmigrantes, el sistema sanitario español se enfrenta también a nuevos retos, al tener que atender a una población cada vez más multicultural. Lo que exige una atención culturalmente sensible que responda a las necesidades de este nuevo colectivo. Pero frecuentemente, las personas de origen migrante se encuentran con unos servicios sanitarios que no tienen en cuenta sus necesidades culturales, lingüísticas y sociales (Ugarte-Gurrutxaga et al., 2024).

La mayor parte de nuestras entrevistadas afirman haber sido tratadas con respeto por el personal del sistema sanitario de nuestro país, algo que

coincide con los datos proporcionados por Velasco et al. (2015), que afirman que el 89% de las personas inmigrantes sentían haber sido tratados/as con respeto. Sin embargo, las personas que no hablaban español encontraron especiales dificultades en el acceso al sistema, ya que éste carece de suficientes traductores (Ugarte-Gurrutxaga et al., 2024). Velasco et al. (2015) coinciden con ello, siendo éste el obstáculo mayor que encuentran las personas de origen inmigrante para acceder a los servicios sanitarios, lo que incrementaría el riesgo de malas prácticas y mayores riesgos para su salud –los modismos o tecnicismos empleados por el personal sanitario no ayudaría a la comprensión (Cruz-Riveros et al, 2023)-. El problema se agravaba en los casos en que nuestras informantes o sus familias se encontraban con personal con baja sensibilidad intercultural, y les indicaban que no regresaran a su servicio hasta que no hablasen correctamente el español, hecho que impedía que estas personas de origen extranjero recibieran un trato igualitario con el del resto de pacientes españoles. O bien cuando les regañaban por buscar atención sanitaria sin hablar bien el español. Lo que se convertiría en un grave problema de discriminación, que provocó en algunas personas que no regresaran al sistema para solicitar los servicios que precisaban. Frente a estas dificultades, las personas de origen extranjero que tienen problemas con el idioma, buscan sus propias estrategias (Cruz-Riveros et al., 2023), como es el acudir siempre acompañados/as de familiares que sí dominan el idioma, lo que les da una sensación de dependencia permanente –tal como afirmaban nuestras alumnas-.

En este sentido, Velasco et al. (2015) afirman que más del 60% de la población siente haber recibido un trato discriminatorio en los servicios sanitarios. Siendo las mujeres quienes se habrían sentido más vulnerables frente a ello. Una de las explicaciones que las personas de origen migrante ofrecen frente a este trato discriminatorio sería la vestimenta, pues consideran que el personal sanitario no entiende la importancia, por ejemplo, del uso del pañuelo por las mujeres musulmanas, lo que en ocasiones, deriva en que estas mujeres reciban una atención técnica e impersonal, dejando fuera el componente relacional, y sin capacidad de empatizar con sus pacientes (Ugarte-Gurrutxaga et al., 2024).

Otro aspecto que tendría una incidencia en la atención sanitaria que reciben las personas de origen extranjero, sería el de los choques culturales. A menudo, las personas de origen migrante tienen concepciones de la salud y de los tratamientos necesarios que difieren del sistema biomédico predominante en el modelo español. El 68% de los pacientes de origen extranjero afirmaba que las diferencias culturales afectaban total o parcialmente a la calidad de la atención recibida (Velasco et al., 2015). Nuestras entrevistadas incidían en las ocasiones en las que el tratamiento dictado por el médico difería frente a sus creencias y consideraciones sobre la enfermedad. Así no entendían algunos de los tratamientos que les eran prescritos, al considerarlos perjudiciales por sus creencias culturales. O bien al contrario, los médicos no comprendían los remedios que las personas de origen extranjero usaban frente a la enfermedad. En cualquier caso, las estudiantes y sus familias percibían una falta de interés de algunos/as profesionales, quienes no les permitían ninguna forma alternativa de tratamiento. Lo que confirmaría la creencia de que las interacciones entre las personas de origen extranjero y los equipos de salud se ven afectadas por el gran poder que tiene el personal sanitario (Cruz-Riveros et al., 2023). Esto derivaba en que estas personas consideraran el criterio médico como una imposición, lo que complicaba la atención. Ya que percibían un trato discriminatorio por no tener en cuenta sus creencias y valores culturales (Ugarte-Gurrutxaga et al., 2024). Con todo, podemos decir que en el modelo médico español abunda un etnocentrismo que acostumbra a pasar por alto la sabiduría de prácticas transmitidas de generación en generación. Y presenta dificultades para entender, respetar, reconocer y convivir con otros sistemas de atención a la salud diferentes (Escrig, 2015).

Los lamentables casos de racismo directo que también han padecido algunas de nuestras entrevistadas –anteriormente expuestos-, también se relacionarían con ese etnocentrismo occidental y esa falta de sensibilidad intercultural. Con todo, nuestro sistema requiere de una formación universitaria que desarrolle la capacidad de empatía, la sensibilidad intercultural y las competencias interculturales de los futuros profesionales. Pues como bien afirman Ugarte-Gurrutxaga et al (2024) es necesario formar profesionales en competencia cultural. Entendiendo

por tal a la reflexión y cuestionamiento constante por los profesionales de la salud sobre cómo la cultura influye en la interacción con los pacientes. Y con la que los/las trabajadores sanitarios se comprometan a ofrecer una atención que tenga en cuenta las creencias de los pacientes (Pedrero et al., 2020). Al tiempo que los sistemas de salud deben flexibilizarse y asegurarse de ofrecer una atención sanitaria equitativa y de calidad también para las personas de origen migrante. Asegurando la disponibilidad de traductores profesionales y de mediadores interculturales, que posibiliten ofrecer servicios de salud culturalmente competentes y accesibles para las personas de origen extranjero (Cruz-Riveros et al, 2023).

5.3. Unos servicios sociales con déficit en competencias interculturales

Los Servicios Sociales también han visto incrementar la diversidad cultural a partir de la llegada de población inmigrada (Aretxabala y Setién, 2015). En muchos casos, los Servicios Sociales son el primer mecanismo de inserción para muchos/as extranjeros/as (Vázquez-Aguado et al., 2012) cuyas demandas a menudo presentan características específicas y diferentes de las de la sociedad española que acude a estos mismos servicios (Vázquez-Aguado et al., 2013). Todo ello nos debe obligar a reflexionar sobre si las respuestas que se les ofrece garantizan o no los derechos establecidos en nuestro ordenamiento jurídico. Y también si los y las profesionales cuentan con la sensibilidad y las competencias interculturales necesarias para lidiar con esta diversidad cultural. Las respuestas a las demandas de personas de origen migrante se dan en forma de intervenciones, para lo que se necesitan técnicas, habilidades y conocimientos (Vázquez-Aguado et al., 2012).

El grado de satisfacción con la atención recibida por personas de origen migrante en los servicios sociales es alta. Así quienes opinaban que había sido bastante buena o muy buena alcanzaba al 76% de los usuarios/as de estos servicios (Gutiérrez, 2013). A pesar de ello, las personas entrevistadas en nuestro estudio destacaban el desconocimiento sobre su realidad específica que mostraban los y las profesionales, que impedía comprender correctamente las situaciones y desplegar la empatía

necesaria. Como resaltan Aretxabala y Setién (2015) la atención social no sólo implica abordar los aspectos económicos, laborales o sociales, sino también cuestiones relacionadas con la diversidad cultural. Para poder gestionarla se deben aceptar y respetar las diferencias, y se debe saber lidiar con las tensiones que se producen, tratando de resolverlas positivamente. Los y las profesionales deben ser capaces de entender las interpretaciones que hacen las otras personas, sabiendo que la comprensión no implica la aceptación, pero tampoco la descalificación automática. Para ello, se precisa de sensibilidad intercultural que conlleva, entre otras cosas, la apertura mental y el desechar ideas preconcebidas sobre los demás (Vázquez-Aguado et al., 2013).

Por otra parte, algunas de nuestras informantes se quejaban del distanciamiento y desinterés que mostraban algunas trabajadoras/es sociales con los que habían contactado. En algunos casos, éstas/os mostraban una absoluta falta de empatía. Sin ánimo de querer justificar este tipo de actitudes que no deberían darse, debemos recordar que muchos/as profesionales de los servicios sociales se hallan sobrecargados/as de trabajo, trabajan con recursos insuficientes y se ven saturados/as por un trabajo burocrático excesivo (Aretxabala y Setién, 2015). Pero incluso en esos contextos desfavorables, los y las profesionales deben ser capaces de exteriorizar las emociones estresantes con respeto, dentro del proceso de comunicación intercultural (Vázquez-Aguado et al., 2013). Especialmente porque como explican Aretxabala y Setién (2015), muchas personas de origen migrante carecen de redes de apoyo, lo que les genera sentimientos de desarraigo, soledad y/o abatimiento. Y muchas veces necesitan una atención estrictamente humanizada, sentirse acompañados/as (Gutiérrez, 2013).

Otra cuestión surgida en nuestras entrevistas ha sido la del bajo uso de los recursos sociales disponibles, de modo que las familias de nuestras informantes no han solicitado los recursos a los que podrían haber tenido derecho. En unos casos por desinformación, o por falta de tiempo para acudir a los servicios sociales. Pero también por la vergüenza que les daba solicitar ayuda. Como dice Gutiérrez (2013) en algunos países acudir a los servicios sociales es algo que genera vergüenza en algunas personas.

Por último, destacar los casos que hemos encontrado que testimonian el buen hacer profesional. Hay que decir que cuando nuestras informantes hablan de "trabajadoras sociales majas" en realidad, de lo que están hablando, es de profesionales con sensibilidad y competencias interculturales. Pero estas habilidades pueden y deberían ser adquiridas a través de entrenamientos formativos (Vázquez-Aguado et al., 2013). De hecho, Vázquez-Aguado et al. (2012) señalan que muchos profesionales de los servicios sociales han recibido una formación intercultural. Pero pese a todo, su competencia intercultural sigue siendo deficitaria. Habrían recibido competencias de carácter teórico. Pero estos autores señalan que los cursos formativos deberían hacer un mayor hincapié en el ámbito relacional.

6. CONCLUSIONES

El sistema de bienestar debe buscar la integración de las personas de origen migrante, a través de sus grandes pilares, como son el sistema educativo, el sanitario y los servicios sociales. Y aunque una de las cuestiones que más afecta a los procesos de integración de nuestro alumnado de origen extranjero, es su situación administrativa y legal, ello no basta para "sentar las bases de una sociedad intercultural" (Colectivo IOE, 1993, p. 72). Especialmente cuando entre nuestro alumnado podemos afirmar que persisten evidentes muestras de discriminación y racismo en sus trayectorias vitales y en la de sus familias. Pajares (2005) refiere la integración de los/as inmigrantes como un proceso de equiparación de derechos garantista, en condiciones de igualdad a la sociedad de acogida. Toda vez que hablar de integración implica en las intervenciones profesionales el conocimiento de áreas específicas fundamentados en la diversidad cultural, por ejemplo, conocimientos sobre los rasgos culturales e idiomáticos de las personas migradas, de los que en muchas ocasiones los profesionales carecen. Por esta razón resulta prioritario que tanto los profesionales de la educación, la sanidad o los servicios sociales reciban una formación intercultural, que incremente sus competencias interculturales y también su sensibilidad intercultural, posibilitando así una mayor igualdad, una menor discriminación y la disponibilidad de profesionales eficaces en un contexto multicultural.

7. REFERENCIAS

Álvarez-Sotomayor, A. (2015) El papel del origen nacional y del tiempo de residencia en los etiquetados profesorales de hijos de migrantes en secundaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (3), 380-395.

Ares Ruiz, S. (2002) La integración de los inmigrantes en España. Fundamentos psicológicos de la discriminación y los conflictos intergrupales en el contexto educativo. *Política migratoria y educación social*, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de Sevilla, 249-254.

Aretxabala, M. E. y Setién, M.L. (2015) Sociedades interculturales: El papel de las políticas y servicios sociales en la integración de inmigrantes internacionales. *Revista Extremeña de Ciencias Sociales Almenara*, nº 7, 85-102.

Basabe, N. y Bobowik, M. (2013) Estatus grupal, discriminación y adaptación en inmigrantes latinoamericanos y africanos en España. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 12 (1), 5-29.

Bayona i Carrasco, J. y Domingo, A. (2024) Descendientes de inmigrantes nacidos en España: ¿Hacia una integración segmentada? *Revista Española de Investigaciones Sociológicas,* 187, 25-44.

Berlanga, M.J.; Lacomba, J.; Sanhueza, S. (2024) Competencia Comunicativa Intercultural en estudiantes universitarios de Trabajo Social: Comparativa entre Chile y España. En M. O. Grau, I. I. Cabrera, M. Rozas, A. J. Méndez, M. M. Bernabé y J. V. Pérez (coords.), *Procesos interculturales y gestión de la diversidad (337-364)*. Tirant Humanidades.

Bernal, A. (2003) La educación entre la multiculturalidad y la interculturalidad. *ESE, Estudios sobre Educación,* 4, 85-101.

Carlassare, A. L.; Hombrados, M.I.; Gómez, L. (2021). Análisis y descripción de las dificultades percibidas por las personas inmigrantes en Málaga. *Documentos de Trabajo Social. Revista de Trabajo y Acción Social, 64, 120-146.*

Chen, G.; Starosta W. (1998). *Foundations of Intercultural Communication*. Allyn y Bacon.

Colectivo IOÉ. (1993). Hacia el análisis sociológico de la inmigración. Extranjeros en la Comunidad de Madrid. *Política y Sociedad*, (12), 61-77.

Cruz-Riveros, C.; Macaya-Aguirre, G.; Urzúa, A.; Cabieses, B. (2023). Barreras para la utilización de servicios de Atención Primaria de Salud en personas migrantes internacionales. *Metas de Enfermería*, 26 (6), 57-63.

Escrig, M. L. (2015*). Convivencia intercultural en salud: marroquíes en Castellón* [Tesis de Doctorado, Universitat Jaume I]. https://www.tdx.cat/handle/10803/667452#page=6

Fernández, M. A., Vázquez, O., y Relinque, F. (2018). Prestar servicios culturalmente sensibles: un desafío en sociedades complejas. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 8 (1), 142-170.

Gutiérrez Resa, A. (2013). Los Servicios Sociales en España puestos a prueba por las personas inmigrantes. *Comunitaria. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (5), 201-227.

Mahía, R. y Medina, E. (2022). *Informe sobre la integración de los estudiantes extranjeros en el sistema educativo español*. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones.

Malgesini, G. y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Los Libros de la Catarata.

Márquez Gento, P. (2017). Discriminación y etnocentrismo en España. *UNIREVISTA.ES. E-revista interdisciplinar e interuniversitaria, (*2), 3-21.

Martínez, M.J. y Martínez, I. (2021). La educación intercultural. Infancia, familia y escuela. *Didasc@lia*. 12(2), 58-70.

Mayoral, M.; Jiménez, B. C.; Sassano, S.; Resino, R. (2020). Inmigración y educación: experiencias de discriminación en la Comunidad de Madrid. *Espacio, tiempo y forma*. *Serie VI*, (13), 191-214.

Pajares Alonso, M. (2005). La integración ciudadana: una perspectiva para la inmigración. Icaria editorial.

Pedrero, V., Bernales, M., Chepo, M., Manzi, J., Pérez, M. y Fernández, P. (2020). Desarrollo de un instrumento para medir competencia cultural en trabajadores de salud. *Revista de Saúde Pública*, (54), 1-10.

Rodríguez- Izquierdo, R. (2004). La atención a la diversidad cultural: el reto de las organizaciones escolares. *Tendencias pedagógicas*, (9), 189-201.

Ugarte-Gurrutxaga, M. I., Molina-Gallego, B., Xavier, B., Monteiro, A. P., Geukens, F. y Melgar-del Corral, G. (2024). Percepción de la atención sanitaria de las personas migrantes en Portugal, España y Bélgica. *New Trends in Qualitative Research*, *20*(2), 1-15.

Vázquez-Aguado, O., Álvarez-Pérez, P. y Mora-Quiñones, N. G. (2012). Gestión de la diversidad cultural en los centros de servicios sociales comunitarios de Andalucía. *Azarbe, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (1), 127-142.

Vázquez-Aguado, O., Mora-Quiñones, N. G. y Álvarez-Pérez, P. (2013). Gestión de la diversidad cultural en los servicios sociales. *Revista Redes. Servicios Sociales*, (18), 5-18.

Vázquez, O., Fernández, M. A. y Álvarez, P. (2014). La aportación de los grados al desarrollo de la sensibilidad y competencia intercultural. Perspectiva comparada entre Trabajo Social y psicología. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27 (2), 307-317.

Velasco, C., Vinasco, A. M. y Trilla, A. (2015). Percepciones de un grupo de inmigrantes sobre el Sistema Nacional de Salud y sus servicios. *Atención Primaria*, *48*(3),1-10.

Vilà, R. (2003). La competencia comunicativa intercultural en educación secundaria obligatoria: Escala de Sensibilidad Intercultural. En E. Soriano (coord..), *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural,* (pp. 103-112). Universidad de Almería.

Vilà, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO* [Tesis de Doctorado, Universitat de Barcelona). https://www.tdx.cat/handle/10803/2345#page=1

Vilá, R. (2012). Los aspectos no verbales en la educación intercultural. *Ra Ximhai*, (2), 223-239.

APLICACIÓN DE HERRAMIENTAS SAAS PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

ALEJANDRO D. HERNÁNDEZ-MELIÁN
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la educación ha experimentado un cambio significativo en sus enfoques pedagógicos, con un énfasis creciente en el aprendizaje activo. Investigaciones como la de Deslauriers et al. (2019) han demostrado que los estudiantes aprenden más cuando participan activamente en el aula, lo que ha llevado a una revalorización de las metodologías que promueven la interacción y la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque hacia la pedagogía activa es ahora una tendencia dominante en la educación, impulsada por la necesidad de fomentar un aprendizaje más significativo y efectivo.

El aprendizaje activo es un enfoque pedagógico que involucra a los estudiantes en actividades que les obligan a analizar, sintetizar y evaluar información, en lugar de simplemente recibirla pasivamente. Este tipo de aprendizaje fomenta la motivación intrínseca del estudiante, un elemento clave para lograr un aprendizaje profundo y duradero. La motivación es fundamental en el proceso cognitivo, ya que impulsa a los estudiantes a involucrarse con el material de manera más completa, facilitando la retención y comprensión del conocimiento.

Sin embargo, en muchas universidades, las aulas todavía operan bajo un modelo tradicional, donde el docente actúa como un transmisor de conocimientos y el estudiante se limita a ser un receptor pasivo. Este enfoque unidireccional, en ocasiones, es insuficiente para enfrentar los desafíos educativos contemporáneos, especialmente cuando se ha demostrado que los entornos de aprendizaje pasivo pueden limitar el

potencial de los estudiantes para aprender de manera efectiva. Es aquí donde la pedagogía activa, como una de las características clave de la innovación educativa, se vuelve esencial. La innovación en la educación se manifiesta precisamente a través de la adopción de metodologías que promueven la participación activa de los estudiantes, y las TICs juegan un papel crucial en este proceso.

La pandemia de COVID-19 ha acelerado la integración de estas en la educación, forzando a las instituciones educativas a adoptar rápidamente nuevas herramientas y plataformas para la enseñanza a distancia. Esta transición ha tenido dos consecuencias principales en la enseñanza universitaria. Primero, ha consolidado las TIC como un recurso fundamental para la enseñanza, lo que ha llevado a que la mayoría del profesorado haya tenido que desarrollar sus competencias digitales de manera significativa. Segundo, ha impulsado la integración de la docencia no presencial en diversas modalidades, estableciendo la enseñanza en línea como un componente central del sistema educativo actual.

Estos cambios han transformado la manera en que los docentes y estudiantes interactúan con el conocimiento. En un contexto educativo excepcional, como el de los últimos años, es esencial que los docentes no solo dominen las herramientas tecnológicas, sino que también repiensen su práctica educativa. los docentes deben encontrar nuevas formas de enseñar y aprender que no solo mejoren el rendimiento académico, sino que también empoderen a los estudiantes, desarrollando experiencias de aprendizaje más eficientes y participativas (Careaga-Butter et al., 2020).

Una de las metodologías que ha ganado popularidad en los últimos años como herramienta para dinamizar el aprendizaje es la gamificación (Pascual et al., 2015). Esta técnica, que integra elementos lúdicos y de juego en contextos no lúdicos como el aula, se ha demostrado eficaz en aumentar la motivación de los estudiantes, lo que a su vez mejora la participación y el rendimiento académico (Ases et al., 2023). La gamificación introduce el juego interactivo y digital en la enseñanza, permitiendo que los estudiantes se involucren de manera más activa con los contenidos. El carácter lúdico de la gamificación es esencial, ya que motiva a los estudiantes al hacer que el proceso de aprendizaje sea más atractivo y divertido. No solo aumenta la motivación y participación de los estudiantes, sino que

también mejora la gestión emocional y social, aspectos clave para un aprendizaje integral (Franco y De la Rosa, 2018; Morillas, 2016)

Además, la gamificación tiene el potencial de transformar el aula en un espacio donde los estudiantes se convierten en los protagonistas de su propio aprendizaje. Este enfoque está alineado con los principios del constructivismo, donde el aprendizaje es un proceso activo en el que los estudiantes construyen su conocimiento a partir de sus experiencias y conocimientos previos (Fuentes, 2022; Portillo et al., 2016). En este contexto, el docente actúa como mediador, facilitando el proceso de aprendizaje en lugar de ser simplemente un transmisor de información.

La implementación de la gamificación en el aula requiere una planificación cuidadosa para asegurar que las actividades estén alineadas con los objetivos educativos. Un aspecto crucial a considerar es que la gamificación no debe ser confundida con el juego por el simple hecho de jugar (gaming vs. playing). Mientras que el juego puede ser una herramienta para el aprendizaje en las primeras etapas educativas, en la etapa universitaria el uso del juego debe estar orientado a objetivos pedagógicos claros.

En un contexto universitario la gamificación debe ser diseñada para potenciar la participación, la motivación y la concentración de los estudiantes. Esto implica establecer roles claros, reglas del juego, retos a superar y una planificación detallada de las actividades, todo ello con el objetivo de alcanzar metas educativas específicas. Además, la gamificación debe incluir un sistema de retroalimentación inmediata y mantener un carácter divertido para asegurar el compromiso continuo de los estudiantes.

A pesar de los beneficios de la gamificación, su implementación en el aula no está exenta de desafíos (Hernández et al., 2022). Uno de los principales retos es diseñar actividades gamificadas que sean verdaderamente significativas y que estén directamente relacionadas con los contenidos del curso. Parece crucial que las actividades gamificadas no sean percibidas por los estudiantes como tareas de baja exigencia que no requieren un esfuerzo cognitivo significativo (Corchuelo-Rodríguez, 2018), en cambio, deben ser diseñadas de manera que desafíen a los estudiantes y les ayuden a desarrollar un entendimiento más profundo de los temas que están estudiando. Otro desafío es asegurar que

la gamificación no se convierta en un fin en sí mismo, sino que se utilice como una herramienta para alcanzar objetivos educativos específicos. En este sentido, es importante que los docentes reciban la formación adecuada para poder implementar la gamificación de manera efectiva. Esto incluye no solo la capacitación en el uso de herramientas tecnológicas, sino también en el diseño pedagógico, para asegurar que las actividades gamificadas estén alineadas con los objetivos del curso y contribuyan al aprendizaje de los estudiantes.

En resumen, la gamificación y las TIC representan una oportunidad significativa para transformar la educación superior y hacerla más dinámica, participativa y centrada en el estudiante. La pandemia de COVID-19 ha demostrado la necesidad de adaptarse a nuevas realidades educativas, y la integración de estas herramientas en el aula es un paso importante hacia la creación de entornos de aprendizaje más activos y significativos.

El éxito de la gamificación depende en gran medida de su correcta implementación. Los docentes deben ser capaces de diseñar actividades que no solo sean atractivas, sino que también estén orientadas a objetivos pedagógicos claros y que fomenten un aprendizaje profundo. La educación está en constante evolución, y la adopción de metodologías innovadoras como la gamificación es un reflejo de este cambio. Al poner a los estudiantes en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y al fomentar su participación activa, la gamificación no solo mejora el rendimiento académico, sino que también prepara a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI, desarrollando en ellos habilidades críticas como la creatividad, la resolución de problemas y la colaboración. Así, la gamificación no es solo una moda pasajera, sino una metodología con el potencial de redefinir la educación

2. OBJETIVOS

Con todo, el proyecto de innovación de la Universidad Complutense de Madrid sobre el uso de herramientas SaaS que aquí se presenta tiene los siguientes objetivos:

- Facilitar el acceso para explorar y familiarizarse con tres herramientas de software en línea (SaaS) diseñadas para

promover la interacción y participación del alumnado tanto en entornos virtuales como presenciales: Mentimeter, formularios de Google/encuestas de Google Meet y Live Presentations en PowerPoint de Microsoft.

- Capacitar a los participantes del proyecto en el uso, características y potencial de las diferentes herramientas digitales que se utilizarán a lo largo del mismo.
- Implementar alguna de las tres herramientas propuestas durante la docencia en el curso académico 2021-2022.
- Realizar una evaluación, tanto individual como colectiva, sobre la utilización de estas herramientas, considerando las dificultades encontradas y las soluciones propuestas por parte del alumnado, profesorado y PAS.

3. METODOLOGÍA

Para la implementación del software SaaS en la docencia, cada docente ha tenido que planificar de manera cuidadosa la participación en uno de los tres programas analizados: Mentimeter, Google Forms o PowerPoint en Directo. Esta planificación previa es fundamental, ya que implica la preparación detallada de las diapositivas de contenido, así como de las preguntas, formularios, concursos o cualquier otra herramienta interactiva que ofrecen estas plataformas. El propósito de esta planificación es asegurarse de que las herramientas se utilicen de manera efectiva durante las clases, logrando así un impacto positivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Uno de los aprendizajes clave derivados de este proyecto es que, al utilizar cualquiera de estos softwares, el docente debe reflexionar profundamente sobre los espacios de participación que desea abrir en cada unidad didáctica y en cada clase. Esto incluye determinar en qué momento específico se facilitará esa participación y cuál es el objetivo que se persigue con dicha interacción. En el contexto de esta iniciativa, el fomento del aprendizaje colaborativo fue el principio fundamental que guió todas las metodologías empleadas. Por lo tanto, el diseño de las

actividades y el uso de estas herramientas digitales no solo tenían como objetivo aumentar la participación, sino también promover un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes pudieran trabajar juntos, compartir ideas y construir conocimientos de manera colectiva.

Cada docente que participó en el proyecto utilizó una o varias de las herramientas propuestas en alguno de sus cursos, prácticas, clases o seminarios. Estas herramientas fueron implementadas en diferentes formatos, tanto en modalidad presencial como en línea, con el objetivo de evaluar y comparar su efectividad en distintos entornos. El enfoque principal fue analizar su potencial para fomentar la interacción y el aprendizaje colaborativo, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La posibilidad de comparar los resultados obtenidos con cada herramienta permitió a los docentes identificar cuál de ellas se adaptaba mejor a las necesidades de sus estudiantes y a los objetivos pedagógicos de sus cursos.

Al revisar el cuestionario completado por el profesorado participante, se pudo observar el uso y la valoración que se le dio a cada una de las herramientas digitales. De las tres, Mentimeter fue la más utilizada y se destacó como la más versátil. Los docentes valoraron especialmente su capacidad para cambiar el ritmo de la clase y fomentar la participación activa de los estudiantes, siendo mencionada por el 91,7% del personal docente involucrado en el proyecto. Mentimeter se utilizó frecuentemente como una herramienta para iniciar la clase con una dinámica que captara la atención de los estudiantes, con un 75% de los docentes utilizándolo como un disparador al comienzo de la lección. Además, el 66,7% de los docentes lo empleó para recoger inputs de los estudiantes, que luego se utilizaron como base para construir el contenido de la clase. Esto permitió un enfoque más centrado en el estudiante, donde sus ideas y opiniones formaban parte integral del desarrollo del contenido académico.

Por otro lado, Google Forms se destacó por su eficacia en la realización de votaciones y en la obtención de retroalimentación y opiniones del alumnado. Esta herramienta permitió a los docentes recopilar datos de manera rápida y organizada, lo cual fue especialmente útil para evaluar la comprensión de los estudiantes sobre temas específicos y para tomar

decisiones en tiempo real durante las clases. La posibilidad de realizar encuestas anónimas también fomentó una participación más honesta y reflexiva por parte del alumnado, lo que resultó en una retroalimentación más rica y útil para ajustar la enseñanza según las necesidades detectadas.

En cuanto a PowerPoint en Directo, los docentes valoraron principalmente la capacidad de esta herramienta para evaluar la efectividad de sus propias presentaciones y para recibir comentarios inmediatos de la audiencia. Esto no solo permitió a los docentes ajustar su enfoque en tiempo real, sino que también les brindó la oportunidad de conocer la comprensión de los estudiantes sobre el material presentado. Además, PowerPoint en Directo facilitó la obtención de opiniones sobre diversos temas discutidos en clase, lo que enriqueció el diálogo y permitió una mayor interacción entre el docente y los estudiantes. La posibilidad de integrar preguntas y comentarios directamente en las diapositivas hizo que la clase fuera más dinámica y participativa, rompiendo con el esquema tradicional de clases magistrales unidireccionales.

En resumen, la implementación de estas herramientas digitales en la docencia no solo ha permitido aumentar la participación y el compromiso de los estudiantes, sino que también ha ofrecido a los docentes nuevas formas de interactuar con su alumnado y de adaptar su enseñanza a las necesidades del grupo. Cada herramienta, con sus características únicas, ha aportado valor al proceso educativo, ya sea mediante la dinamización de la clase, la obtención de retroalimentación en tiempo real o la creación de un entorno de aprendizaje más colaborativo.

La reflexión sobre cuándo y cómo utilizar estas herramientas también ha llevado a los docentes a reevaluar su enfoque pedagógico, destacando la importancia de planificar con anticipación los momentos clave de participación en cada clase. Este proyecto ha demostrado que, con la planificación adecuada y el uso estratégico de las herramientas digitales, es posible transformar el aula en un espacio más interactivo y participativo, donde los estudiantes no solo reciben información, sino que también contribuyen activamente a la construcción del conocimiento.

A medida que avanzamos hacia una educación más digitalizada, es esencial que los docentes continúen explorando y experimentando con

nuevas tecnologías que puedan enriquecer el aprendizaje. Los resultados de este proyecto sugieren que herramientas como Mentimeter, Google Forms y PowerPoint en Directo tienen un gran potencial para transformar la enseñanza y hacerla más relevante y efectiva para las generaciones actuales de estudiantes. Por lo tanto, es crucial que estas prácticas se sigan desarrollando y que se promueva una cultura de innovación pedagógica que permita a los docentes mantenerse a la vanguardia en un mundo educativo en constante cambio.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados sobre objetivos

Al finalizar el proyecto, se lograron en gran medida los objetivos propuestos, lo que refleja el éxito de la iniciativa en términos de acceso, formación, uso y evaluación de las herramientas tecnológicas seleccionadas para fomentar la participación estudiantil en la universidad. Aquí se presentan, a continuación, los resultados según los objetivos propuestos.

Sobre el acceso a las herramientas. Al comienzo del curso académico 2021-2022, se procedió a la adquisición de licencias para el uso de Mentimeter, la única herramienta de software en línea (SaaS) a la que el personal participante en el proyecto de innovación no tenía acceso previo. Esta acción fue crucial para garantizar que todos los docentes involucrados pudieran utilizar esta herramienta específica en sus actividades pedagógicas. En cuanto a las otras herramientas, como Google Forms y Live Presentations en PowerPoint de Microsoft, no fue necesario adquirir licencias adicionales, ya que todos los docentes de la Universidad Complutense de Madrid tienen acceso a estos softwares a través de las licencias corporativas de la universidad. Sin embargo, hubo un contratiempo con Google Meet, ya que durante el curso se eliminó la posibilidad de utilizar encuestas en esta plataforma, una funcionalidad que inicialmente se había previsto explorar dentro del proyecto. A pesar de este inconveniente, uno de los miembros del equipo, que también es docente en la Universidad Rey Juan Carlos, pudo acceder a una licencia de Wooclap, un software adicional ofrecido por esta institución a su personal docente.

En cuanto a la formación del personal docente, el 1 de octubre de 2021 se llevó a cabo un seminario de formación dirigido a todos los miembros del proyecto. El objetivo principal de este seminario fue introducir a los docentes a las diversas posibilidades que ofrece el software online (SaaS) para fomentar la participación estudiantil en el entorno universitario. Debido a las restricciones impuestas por la pandemia de Covid-19, el seminario se realizó de forma completamente virtual y sincrónica, lo que permitió a los participantes conectarse en tiempo real desde diferentes ubicaciones. Las presentaciones realizadas durante el seminario se grabaron y se pusieron a disposición en la plataforma Teams, de manera que aquellos docentes que no pudieron asistir en vivo o que deseaban revisar el material más adelante tuvieran acceso al mismo. Las herramientas presentadas incluyeron Mentimeter, Google Forms, PowerPoint Live y Microsoft Forms. Adicionalmente, se presentaron dos herramientas que no estaban previstas originalmente en el proyecto: Kahoot! y Wooclap. Este seminario formativo resultó fundamental para que los docentes se familiarizaran con las herramientas y comprendieran cómo integrarlas efectivamente en sus prácticas pedagógicas.

Sobre el uso práctico de las herramientas. El uso de las herramientas seleccionadas varió significativamente entre los docentes participantes en el proyecto. Al final del curso, se llevó a cabo un cuestionario para evaluar el nivel de adopción y utilización de cada herramienta. De los 13 docentes que participaron, el 92,3% hizo uso de Mentimeter, consolidándose como la herramienta más popular y ampliamente utilizada dentro del proyecto. Google Forms fue utilizada por el 30,8% de los docentes, mientras que PowerPoint en Directo fue empleada por un 15,4%. Además, se identificó el uso de herramientas similares que no formaban parte del proyecto de innovación docente, como Kahoot, que fue utilizada por el 23,1% de los docentes, y Wooclap, utilizada por el 7,7%. Estos resultados muestran una diversidad en la adopción de herramientas tecnológicas, con una clara preferencia por Mentimeter, posiblemente debido a su versatilidad y facilidad de uso en diferentes contextos educativos.

En cuanto a la evaluación del Proyecto, al concluir el curso 2021-2022 se organizó un seminario de cierre que se llevó a cabo en modalidad

híbrida, combinando la asistencia presencial con la participación en línea. Este seminario tuvo como objetivo principal evaluar los resultados del proyecto y compartir experiencias entre los docentes participantes. Además, se diseñó una encuesta específica para recabar la opinión de los docentes sobre las herramientas utilizadas y el impacto que estas tuvieron en sus prácticas pedagógicas. Todos los docentes que participaron en el proyecto respondieron la encuesta, proporcionando datos valiosos que sirvieron de base para la evaluación final del proyecto. Los resultados obtenidos tanto del seminario como de la encuesta destacan el impacto positivo que el uso de estas herramientas tecnológicas tuvo en la enseñanza, especialmente en términos de fomentar la participación y el aprendizaje activo entre los estudiantes.

4.2. Análisis detallado del proyecto en base a las actividades desarrolladas

El grupo de docentes involucrados en este proyecto de innovación educativa ha empleado tres herramientas clave de software para presentaciones en diversas actividades docentes, logrando un impacto significativo en un total estimado de 1.863 estudiantes. De estos, 1.143 participaron a través de Mentimeter, 670 con Google Forms y 50 con PowerPoint en Directo. La amplitud de los grupos en los que se aplicaron estas herramientas varió considerablemente, generalmente oscilando entre las 10 y las 70 personas, lo que demuestra la adaptabilidad y versatilidad de estos instrumentos en línea para facilitar la participación activa, incluso en grupos más grandes. Este enfoque permite a los estudiantes interactuar de manera más dinámica, algo que sería más difícil de lograr con métodos tradicionales en aulas numerosas.

La preparación requerida por los docentes para integrar estas herramientas en sus clases es otro aspecto importante a considerar. Según los datos recopilados, la mayoría de los profesores y profesoras dedicó entre 60 y 90 minutos a la preparación de cada sesión en la que se utilizó alguna de estas herramientas. Este tiempo incluye la elaboración de presentaciones, la creación de preguntas interactivas, y la organización de concursos o formularios que se integran en la clase. Aunque esta

inversión de tiempo es considerable, el retorno en términos de participación estudiantil y dinamismo en el aula parece justificar el esfuerzo.

En cuanto a la adopción de estas herramientas, el 90,9% del personal docente e investigador (PDI) que participó en el proyecto utilizó alguna de ellas en cursos de grado, mientras que el 54,5% lo hizo en programas de máster. Estas herramientas no se limitaron al ámbito universitario, ya que también se emplearon en congresos, seminarios y jornadas académicas, lo que resalta su utilidad en diversos contextos educativos. Además, un 45,5% de los docentes utilizó estas herramientas en formaciones fuera del entorno universitario, lo que indica un interés creciente en la implementación de estas tecnologías en espacios formativos más amplios. Sin embargo, su uso fue más limitado en otros contextos como programas de doctorado, formación continua, o en centros de idiomas, lo que sugiere que aún hay espacio para expandir la aplicación de estas herramientas en diferentes niveles educativos.

La formación inicial realizada al comienzo del curso fue un elemento clave para el éxito de la implementación de estas herramientas. Este seminario no solo introdujo a los docentes a nuevas tecnologías, sino que también les brindó la oportunidad de familiarizarse con las diferentes funcionalidades de cada herramienta. A pesar de la diversidad de opciones presentadas, Mentimeter emergió como la opción preferida por la mayoría de los docentes. Esta preferencia no solo se debe a sus múltiples funcionalidades, sino también a la posibilidad de reutilizar y adaptar presentaciones de años anteriores, lo cual resulta especialmente útil para docentes que ya habían participado en proyectos similares previamente. Esta capacidad de adaptación y reutilización facilita la integración continua de la herramienta en la práctica educativa, permitiendo a los docentes ahorrar tiempo y recursos en la preparación de sus clases.

Algunos docentes han señalado que sería altamente beneficioso si la Universidad Complutense de Madrid (UCM) pudiera ofrecer licencias profesionales educativas de Mentimeter a todo el personal docente que lo solicite. Esto permitiría un acceso más amplio y continuo a la herramienta, facilitando su integración en el currículo de manera más sostenida y eficiente. La inversión en licencias educativas podría potenciar aún más la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, al proporcionar a

los docentes las herramientas necesarias para crear entornos de aprendizaje más dinámicos y participativos.

El proyecto culminó con un seminario final donde se compartieron experiencias, aprendizajes, limitaciones, y desafíos relacionados con el uso de cada una de estas herramientas durante el curso 2021-2022. Este seminario no solo sirvió como una evaluación final del proyecto, sino que también proporcionó un espacio para la reflexión y el aprendizaje colaborativo entre todos los participantes. Además de los seminarios formales, los correos electrónicos y consultas informales intercambiados a lo largo del curso también jugaron un papel crucial en la construcción de un entorno colaborativo entre los docentes, permitiendo un intercambio constante de ideas y mejores prácticas.

Uno de los aspectos que recibió una atención especial durante el proyecto fue el potencial de estas herramientas para superar el sesgo de género en la participación en el aula. Es bien sabido que, en muchos contextos educativos, la participación oral tiende a estar dominada por los hombres, mientras que las mujeres a menudo son más reacias a intervenir en público. Varios docentes observaron que el uso de herramientas como Mentimeter facilita una mayor participación de las alumnas, ya que elimina la presión de hablar en público y reduce la influencia de los roles de género en el aula. Una docente comentó que, en clases con una mayor proporción de mujeres, estas no suelen tener problemas para participar en debates o hacer preguntas. Sin embargo, en grupos más equilibrados en términos de género, las mujeres tienden a participar menos. Al utilizar estas herramientas, se ha observado un aumento en la disposición de las alumnas a expresar sus opiniones, lo que contribuye a un ambiente de aprendizaje más equitativo.

Otra profesora destacó que las mujeres suelen cohibirse más en clase en comparación con los hombres, quienes tienden a participar más activamente. Sin embargo, cuando se emplean herramientas de competición interactiva como Mentimeter, se logra una mayor equidad en la participación entre chicas y chicos. Esta observación subraya el impacto positivo de las tecnologías educativas en la creación de un entorno más inclusivo, donde todos los estudiantes, independientemente de su género, pueden participar de manera equitativa y significativa.

En resumen, el proyecto demostró la eficacia de herramientas tecnológicas como Mentimeter, Google Forms y PowerPoint en Directo para fomentar la participación activa y mejorar la experiencia educativa. La formación inicial, la adaptabilidad de las herramientas, y el enfoque en la equidad de género fueron factores clave en el éxito de esta iniciativa, que ha dejado un legado de mejores prácticas y un modelo de enseñanza más dinámico y colaborativo.

5. CONCLUSIONES

A partir del análisis detallado de la implementación de herramientas tecnológicas como Mentimeter, Google Forms y PowerPoint en Directo en el contexto educativo, se pueden extraer varias conclusiones significativas.

Por una parte, las herramientas en línea demostraron ser altamente efectivas para fomentar la participación activa de los estudiantes, incluso en grupos grandes. Esta mayor participación no solo mejora la dinámica en el aula, sino que también contribuye a un aprendizaje más profundo y significativo. También el uso de estas herramientas se adaptó a una amplia variedad de contextos educativos, desde cursos de grado y máster hasta formaciones fuera del entorno universitario. Su capacidad para ser utilizadas en diferentes formatos y tamaños de grupo subraya su versatilidad como recursos pedagógicos.

La formación inicial proporcionada a los docentes fue fundamental para el éxito del proyecto. Esta capacitación permitió a los participantes familiarizarse con las herramientas y comprender cómo integrarlas eficazmente en sus métodos de enseñanza, lo que a su vez optimizó la calidad de la educación impartida.

Asimismo, la capacidad de Mentimeter para reutilizar y adaptar presentaciones de años anteriores fue un aspecto muy valorado por los

docentes, facilitando la integración continua de la herramienta en el proceso educativo y maximizando la eficiencia en la preparación de las clases.

Un aspecto particularmente relevante fue el potencial de estas herramientas para reducir el sesgo de género en la participación en clase. Al eliminar la presión de la participación oral, estas tecnologías permitieron una mayor equidad en la expresión de opiniones entre estudiantes de diferentes géneros, promoviendo un ambiente de aprendizaje más inclusivo.

El proyecto subraya la importancia de la innovación pedagógica en la educación superior, destacando cómo la integración de tecnologías educativas puede transformar la enseñanza y crear entornos de aprendizaje más dinámicos, participativos e inclusivos. Se identificó la necesidad de un mayor apoyo institucional, como la provisión de licencias educativas para herramientas como Mentimeter, para garantizar que todos los docentes puedan acceder a estas tecnologías y continuar mejorando la calidad de la enseñanza.

En conclusión, el proyecto logró sus objetivos clave al proporcionar acceso a herramientas tecnológicas, formar al personal docente en su uso, promover su adopción en el aula y evaluar su efectividad. A través de la adquisición de licencias, la formación adecuada y la evaluación constante, se sentaron las bases para una integración exitosa de herramientas SaaS en la docencia universitaria, demostrando que estas tecnologías pueden desempeñar un papel crucial en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este proyecto no solo permitió la incorporación de nuevas metodologías pedagógicas, sino que también facilitó un espacio de reflexión y mejora continua para los docentes, quienes pudieron adaptar sus prácticas a un entorno educativo cada vez más digital y dinámico. Se destacan el éxito del proyecto en la mejora de la experiencia educativa y sugieren direcciones futuras para la integración continua de herramientas tecnológicas en la enseñanza.

6. REFERENCIAS

Ases, L. A. M., Ases, M. J. M., Chávez, J. A. S., y Ibarra, S. J. P. (2023). Gamificación y TICS en la educación en Ecuador. Conciencia Digital, 6(3), 6-16.

Careaga-Butter, M., Badilla-Quintana, M. G. y Fuentes-Henríquez, C. (2020). Critical and prospective analysis of online education in pandemic and post-pandemic contexts: Digital tools and resources to support teaching in synchronous and asynchronous learning modalities. Aloma, 38(2), 23-32

Corchuelo-Rodríguez, C.A. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 63, 29-41.

Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K. y Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 116(39), 19251–19257

Franco, M. M., & de la Rosa, L. D. (2018). Las TICS y la Gamificación en el alumnado de Trabajo Social. CIVINEDU: 2nd International Virtual Conference on Educational Research and Innovation (p. 144). Adaya Press.

Fuertes, Y. N. (2022). Uso Pedagógico de las Nuevas Tecnologías, integrando la Gamificación y el Constructivismo, para mejorar los modelos de enseñanza en las carreras de TI [Tesis doctoral, Universidad Internacional Iberoamericana].

Hernández, J. L. M., Pillpe, G. R., y Inca, K. S. M. (2022). Efecto de la gamificación como estrategia para la educación híbrida en estudiantes universitarios. Desafios, 13(2), 110-114.

Morillas, C. (2016). Gamificación de las aulas mediante las TIC: un cambio de paradigma en la enseñanza presencial frente a la docencia tradicional [Tesis doctoral, Universidad Miguel Hernández].

Pascual, N., Sebastiá, M. T., Esteve, C., Asensio, S., Babiloni, M. E., Palomares, M. T., y Vargas, M. (2015). Tecnologías de la información y la comunicación (TICs) para la gamificación. Congreso Nacional De Innovación Educativa Y De Docencia En Red. Universitat Politècnica de València.

Portillo, E. Y., Sánchez, L., & Dewar, B. (2016). Uso del constructivismo social y la gamificación como estrategia para incentivar el estudio de carreras tecnológicas. Universidad Francisco de Paula Santander Ocaña.

FOMENTO DEL DESARROLLO INTEGRAL DEL ALUMNADO A TRAVÉS DE LA INNOVACIÓN DOCENTE: EL CASO DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

LIVIA GARCÍA FAROLDI
Universidad de Málaga
RAFAEL GRANDE
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta los resultados de un proyecto de innovación educativa de la Universidad de Málaga titulado "Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: conocimiento y compromiso del alumnado a través del aprendizaje basado en proyectos de Sociología" (PIE 22-169), desarrollado durante los cursos académicos 2022-2023 y 2023-2024.

En este proyecto participaron diez docentes del área de Sociología (5 hombres y 5 mujeres) que imparten docencia en siete titulaciones de grado del área de Ciencias Sociales en asignaturas de primer y segundo año: Trabajo Social, Periodismo, Relaciones Laborales y Recursos Humanos, Educación Primaria, Educación Social, Criminología y Gestión y Administración Pública.

1.1. LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

Este proyecto se enmarca en el esfuerzo global por alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), aprobados en 2015 por todos los Estados Miembros de la ONU. El desarrollo sostenible es definido por esta institución como el desarrollo capaz de satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades. Los ODS buscan abordar

desafíos globales como la pobreza, la desigualdad, el cambio climático, la degradación ambiental, la paz y la justicia. La propia ONU reclama que, para que estas metas se puedan conseguir, se necesita la implicación no solamente de los organismos internacionales y de las instituciones públicas, sino también de la propia ciudadanía, prestando especial atención a la juventud, dado que serán ellos los herederos del planeta.

1.2. el aprendizaje basado en proyectos

Con respecto a los modelos de enseñanza-aprendizaje, en este proyecto se pretenden propiciar nuevas metodologías en las que el eje orientador de la práctica educativa sean las competencias (González y Wagenaar, 2003). El propio proceso de enseñanza-aprendizaje cambia con este enfoque, dando lugar a metodologías activas donde el alumnado es el centro del proceso formativo. En el caso concreto de esta propuesta, las competencias específicas de las asignaturas de Sociología versan sobre el conocimiento del entorno económico, político, social y cultural que capacite para interactuar con la sociedad. Se utilizó el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), una estrategia didáctica en la que el alumnado, organizado en grupos, desarrolla proyectos basados en situaciones reales (Bender, 2012; Boss y Krauss, 2007; Patton, 2012; Garrigós y Valero-García, 2012). Se trabajan así habilidades que serán útiles para su desarrollo profesional: trabajo en grupo, búsqueda de información relevante, pensamiento creativo para formular preguntas, capacidad de comunicación oral y escrita, organización adecuada del tiempo para cumplir plazos, toma de decisiones, etc. El rol del profesorado ha sido aquí el de facilitador, mientras que el aprendizaje es auto-dirigido, dándose importancia tanto al producto final como al proceso de aprendizaje.

Hace más de medio siglo, Edgar Dale (1969) propuso el llamado cono del aprendizaje, un modelo que incorpora diversas teorías sobre los procesos de aprendizaje. Según este modelo, los estudiantes retienen más información por lo que "hacen" en oposición a lo que "leen, escuchan u observan. Según Dale, las actividades meramente verbales y visuales forman parte del llamado aprendizaje pasivo, predominante hasta hace poco en las aulas (por ejemplo, mediante la clase magistral), mientras que el aprendizaje activo consistiría en actividades como dar una charla,

participar en discusiones de grupo, hacer simulaciones de situaciones, etc. Este aprendizaje resultaría, al final, mucho más provechoso para el alumnado que el pasivo. Precisamente la elaboración de un proyecto en el que se debe tomar un rol activo (hacerse preguntas, buscar información, estructurarla, organizar los tiempos, etc.) será más fructífero para el estudiantado que escuchar una clase magistral del profesorado.

2. OBJETIVOS

- Conseguir el desarrollo integral del estudiantado, promoviendo aspectos relacionados con la justicia social, la cooperación, la diversidad, la sostenibilidad, etc.
- Fomentar el pensamiento crítico y reflexivo.
- Promover aprendizajes significativos y relevantes.

3. METODOLOGÍA

Al comienzo de curso de cada asignatura, el profesorado responsable explicó que una parte de la evaluación consistiría en la realización de un trabajo en grupo, basado en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Debe tenerse en cuenta que se trata de asignaturas pertenecientes a las Ciencias Sociales y no a disciplinas de carácter más técnico, por lo que los proyectos deben adaptarse a esta realidad. A la hora de diseñar el cronograma, se tuvo en cuenta los pasos que se recomiendan para implementar una metodología ABP.

En primer lugar, la primera semana de clase se estableció el contexto del proyecto: el periodo en que se desarrollaría, el número de horas aproximado que deberían dedicar y cuántas de estas horas serán en clase, el tamaño de los grupos, el criterio para formarlos, entre otros aspectos. Habitualmente los proyectos representaron alrededor de un 30% de la nota final, lo que implicaba, en una asignatura de 6 créditos (todas las participantes en la propuesta tienen esta carga lectiva) 45 horas de trabajo del alumnado, de las que alrededor de un tercio se

desarrollan en el aula durante el horario de grupos reducidos, con el asesoramiento y la tutorización del docente, y el resto se completa con trabajo autónomo del alumnado, ya sea de forma individual o con su grupo de trabajo.

En segundo lugar, en esa misma clase se describieron los temas del proyecto y los objetivos. Para ello, se explicó al alumnado cuál es el punto de partida para el proyecto, cuáles son los objetivos formativos que se pretenden conseguir, qué competencias y habilidades se van a desarrollar. En este punto, el profesorado explicaba que una de las competencias específicas de la materia de Sociología es conocer el entorno social, cultural y económico y poder analizarlo de manera crítica. Por otro lado, se explicaron los ODS y el reto al que se enfrentan las sociedades actuales, en todas las instancias (desde los organismos internacionales hasta el ciudadano de a pie) para lograr sociedades que se desarrollen de manera sostenible. En esta sesión, se debatió con el alumnado cuáles son, a su parecer, los ODS más relacionados con su titulación y cuáles desearía trabajar cada grupo de estudiantes para profundizar en su conocimiento, de qué situación se partía hace unos años, cómo ha sido la evolución reciente y cuáles son las iniciativas que se están llevando a cabo para conseguir dicho Objetivo. Dado que se trataba fundamentalmente de alumnado de primero (seis asignaturas de las ocho), la propuesta estuvo bastante estructurada, puesto que este perfil no está familiarizado con este tipo de metodologías activas.

Durante la segunda semana del curso, se dedicó la sesión de grupos reducidos a explicar las páginas web sobre este tema de las Naciones Unidas y del Instituto Nacional de Estadística, el tipo de información que se puede encontrar y cómo vincular dicha información con los objetivos que quieren conseguir en su proyecto: la base de datos global de los ODS y los indicadores de los ODS.

En tercer lugar, la segunda semana se establecieron los criterios por los que se evaluará el proyecto, así como las fechas intermedias antes de la entrega final (que sería el día en que se exponga el proyecto) para supervisar el correcto desarrollo de este. De esta manera, el profesorado pudo evaluar no solamente el producto final, sino el proceso, cómo se organizaron las tareas, qué fuentes de información se emplearon, las

primeras versiones del trabajo, et. Esta supervisión se llevó a cabo en tutorías colectivas con todos los miembros del grupo a lo largo del semestre.

La tercera semana se crearon los grupos y se eligieron los temas sobre los que trabajarían, así como se establecieron las fechas de exposición. A partir de entonces se trabajó en el horario de grupos reducidos, complementándolo con las tutorías grupales con el profesorado, hasta el momento de la exposición. Finalmente, la última semana se solicitó al alumnado que respondiera de manera anónima un cuestionario de Google Forms sobre diversos aspectos relacionados con los ODS y con esta experiencia de innovación docente. Se obtuvieron un total de 300 respuestas: 108 en el curso 2022-202 (en que el proyecto se desarrolló únicamente en el segundo semestre) y 192 en el curso 2023-2024 (en que se implementó en ambos semestres). En el siguiente apartado se presentan algunos resultados obtenidos de dichas encuestas.

4. RESULTADOS

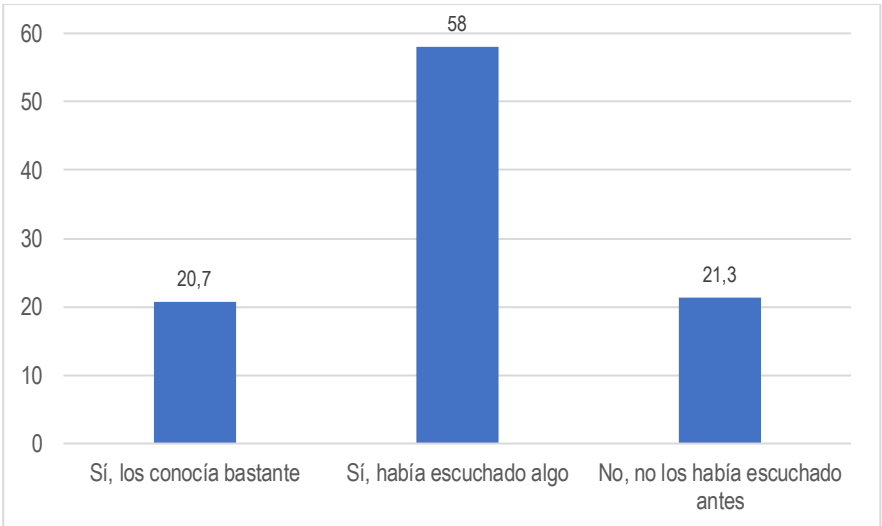
A continuación, se presentan las respuestas obtenidas con respecto al grado de conocimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible antes de cursar la asignatura, dónde habían obtenido dichos conocimientos y cómo valoran la experiencia para profundizar en ellos. Se comparan las respuestas teniendo en cuenta el sexo y los grados de las personas encuestadas. Por último, se han seleccionado algunos de los comentarios que hizo el alumnado sobre los ODS, que muestran la reflexión crítica que realizan de los mismos, cumpliéndose así los objetivos formativos planteados por el profesorado mediante este proyecto de innovación.

4.1. Conocimiento de los objetivos de desarrollo sostenible

Antes de comenzar con los resultados cuantitativos, se va a ofrecer alguna información sobre la muestra del estudiantado que ha respondido al cuestionario *online* anónimo. Se trata de una muestra con una edad mayoritariamente de 18 y 19 años (el 61,6 %) y compuesta principalmente por mujeres (75,3 %). Ello no resulta extraño dado que, como se ha explicado anteriormente, las titulaciones donde se ha implementado el proyecto son de Ciencias Sociales y están en general feminizadas

(caso de las de Educación Primaria o de Trabajo social, por ejemplo), siendo además asignaturas de primer curso en su mayoría. Un 80 % de las personas que respondieron son españolas cuyos padres también lo son, un 8 % nació en el extranjero (parte de ellos son alumnado Erasmus) y el 12 % restante nació en España con uno o ambos progenitores nacidos en el extranjero.

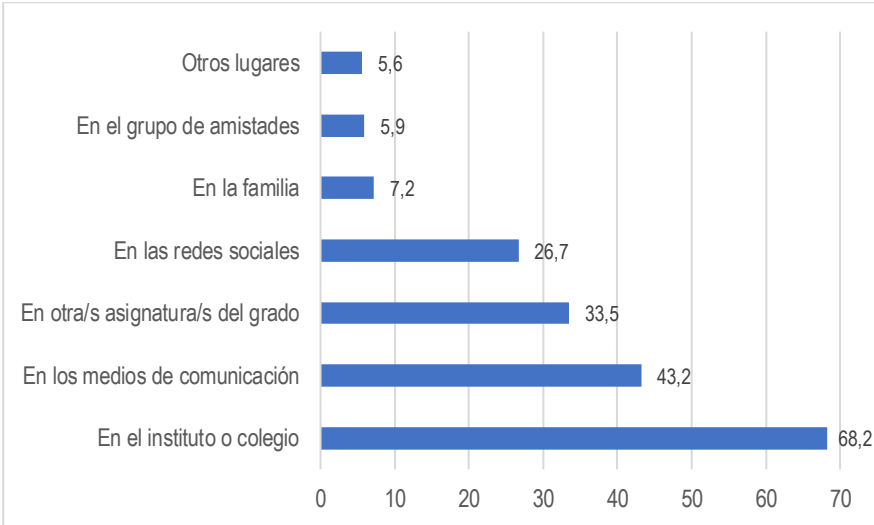
GRÁFICO 1. *Conocimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible antes de cursar la asignatura*



Fuente: Elaboración propia

La mayoría del alumnado (casi ocho de cada diez) había oído hablar previamente al comienzo del proyecto de innovación de los ODS (Gráfico 1), si bien la mayoría reconoce que su conocimiento era limitado (el 20,7 % "los conocía bastante" frente al 58 % que "había escuchado algo"). Pese a que estas metas de la ONU han cobrado cada vez más relevancia pública desde su aprobación en el 2015, más de uno de cada cinco estudiantes indicaron que no los había escuchado con anterioridad.

GRÁFICO 2. *Lugares donde había escuchado hablar previamente de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (respuesta múltiple)*



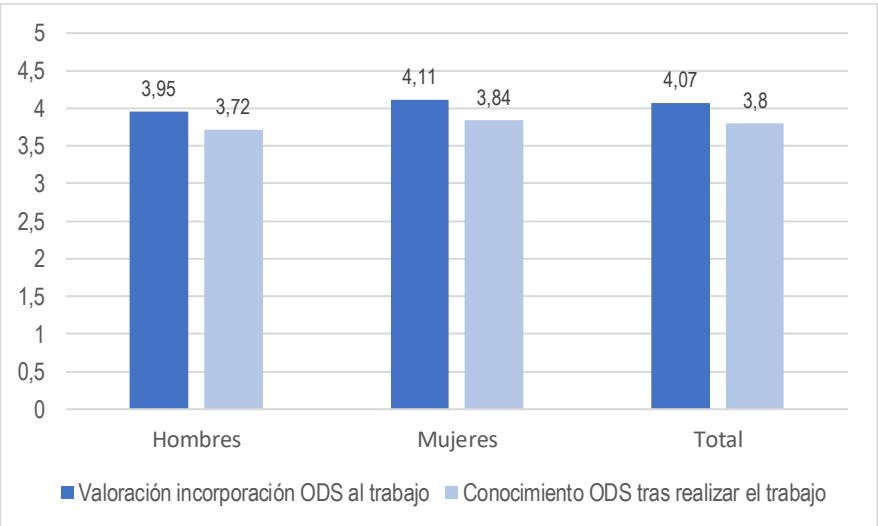
Fuente: Elaboración propia

El Gráfico 2 muestra todos los lugares donde el estudiantado que conocía los ODS (236) había oído hablar de ellos. Como se puede observar, son los centros educativos (instituto o colegio) los más mencionados como fuentes (68,2 %), lo cual es acorde con la integración de estos objetivos de manera transversal en los currículums educativos. Le siguen en importancia los medios de comunicación tradicionales (prensa, radio y televisión), con un 43,2 %, otras asignaturas del grado que se cursa (33,5 %) y las redes sociales (26,7 %). Por último, los contactos personales, ya sean familiares o amistades, también son mencionados, aunque en menor medida. Algunas personas responden que los han conocido a través de cartelería o en cursos específicos que han realizado, siendo respuestas minoritarias (entre todas ellas suman un 5,6 %).

La valoración de la experiencia de innovación docente ha sido en general positiva, como se puede observar en el Gráfico 3. Se preguntó, en primer lugar, la opinión sobre haber incorporado a la asignatura a través del trabajo en grupo los ODS, y en segundo lugar, el grado en que había mejorado el conocimiento sobre los mismos. Ambas preguntas permitían elegir en una escala del 1 al 5, siendo el 1 la valoración más

negativa y 5 la más positiva. Como se puede observar, la inclusión de los Objetivos dentro del trabajo se ha valorado con un 4,07 para el total de las personas que respondieron, con una opinión más positiva en el caso de las mujeres (4,11 frente a 3,95). Algo más negativa, si bien obteniendo también un notable, es la evaluación de cuánto han mejorado los conocimientos sobre los ODS realizando el trabajo. En este caso, el promedio es de 3,8 y, de nuevo, las mujeres tienen una opinión más favorable, aunque la diferencia es menor a la del caso anterior (3,84 frente a 3,72).

GRÁFICO 3. *Valoración del proyecto de innovación docente según sexo*

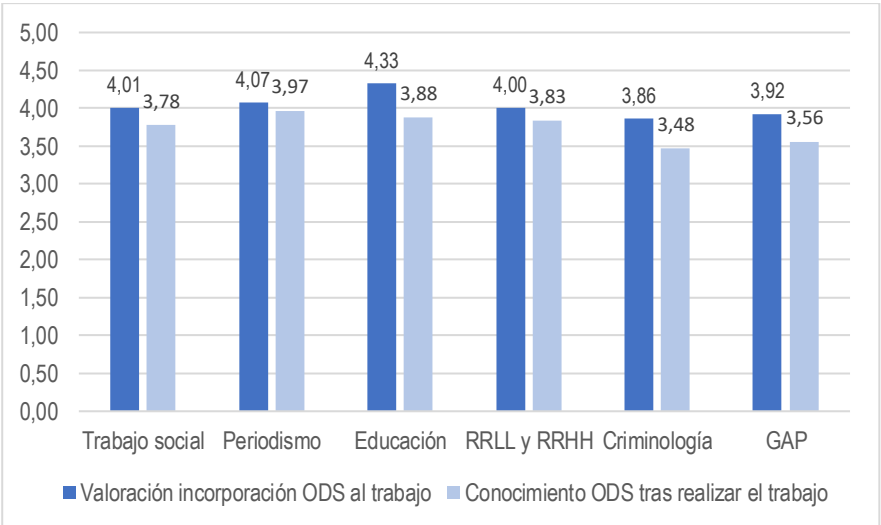


Fuente: Elaboración propia

Para terminar este epígrafe, se comparan las valoraciones según las titulaciones. En este caso, se han unido a efectos de la exposición las respuestas obtenidas en las titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación (Educación Primaria y Educación Social). Como se puede observar en el Gráfico 4, el estudiantado de Educación destaca como el más satisfecho con la experiencia de incorporar los ODS al trabajo (4,33), siendo los menos satisfechos los de Criminología (3,86). En cambio, quienes consideran que más han aumentado su conocimiento al realizar el trabajo son quienes cursan Periodismo (4,07), mientras que

la valoración más baja se produce, de nuevo, en Criminología (3,48), a poca distancia de Gestión y Administración Pública (3,56). Los motivos para estos resultados pueden ser variados, desde las temáticas que haya escogido el alumnado en dichas titulaciones hasta su mayor o menor relación con el resto de los contenidos impartidos en la asignatura o el grado de conocimiento previo de los ODS en los diferentes grados. En todo caso, cabe destacar que en todas las titulaciones la valoración es siempre de Notable.

GRÁFICO 4. *Valoración del proyecto de innovación docente según titulación*



Fuente: 4.2. Reflexiones críticas sobre los objetivos de desarrollo sostenible

La segunda parte de los resultados se dedica a mostrar algunas reflexiones que el alumnado plasmó en la encuesta, ya que se dejó una última pregunta abierta para que, libremente, quien quisiera pudiera comentar los aspectos que estimara conveniente. Muchas fueron las personas que aprovecharon este espacio para abordar diferentes aspectos, tanto referidos al proyecto de innovación en sí como a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, si bien en este apartado nos vamos a centrar en estos últimos para mostrar cómo el trabajo desarrollado en el aula ha fomentado tanto la reflexión crítica como el aprendizaje significativo en el alumnado participante. Cabe resaltar que muchos de estos comentarios

provienen de estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación, que concentra las valoraciones más positivas del proyecto de innovación docente, como se vio en el Gráfico 4.

El alumnado se muestra abrumadoramente a favor de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

> Para mi[47] las ODS representan un esfuerzo global para abordar todos los desafíos que nos podemos encontrar, por lo que es bastante útil para un mundo mejor.
>
> La correcta aplicación de cada uno de ellos podría ser una oportunidad para "arreglar" el mundo.
>
> Creo que son muy necesarios a la hora de trabajar como de convivencia respecto a la sociedad en la que estamos haciendo frente son claves.
>
> Me parecen fundamentales para el funcionamiento de la sociedad.
>
> Son de vital importancia para conseguir una sociedad justo donde se luche por el bienestar social
>
> Creo que son necesarios y justos para que haya una sociedad mejor.
>
> La verdad que me parecen bien a nivel general porque siempre tenemos que aspirar como países y sobre todo como sociedad a mejorar la calidad de vida y cuidarnos los unos a los otros y ser justos en todos los niveles. En cuanto a España, sinceramente que uno de los puntos débiles es el sistema educativo, el emprendimiento o el I+D+i, y el problema del cambio climático. Espero que estos objetivos puedan aplicarlos de manera efectiva aquí.
>
> Me parecen algo necesario para poder avanzar como sociedad y ponernos en serio en mucho de los temas que se trata, ya que al marcarnos objetivos la voluntad de cada persona es mayor.
>
> Me han parecido muy interesantes, porque conocía algunos de los objetivos pero no todos y pienso que son un punto de partida para intentar conseguir relaciones donde predominen la justicia y la libertad.
>
> Me parece algo totalmente necesario para la evolución humana y la ayuda al medio ambiente.

Pese a esta valoración positiva, la misma se acompaña de cierto escepticismo sobre la posibilidad de llevarlos a la práctica. Los adjetivos

[47] Se ha respetado la forma original de expresarse del alumnado, aunque ello supusiera incorrecciones ortográficas o gramaticales.

“idílico”, “utópico” u otros similares aparecen con frecuencia en los comentarios.

> Desde un punto de vista idílico o utópico me parece una idea inmejorable, la cual diría que prácticamente roza la perfección en su pura definición teórica, no obstante, no hay que realizar un gran esfuerzo cognitivo para darse cuenta que son objetivos no realistas o que alteran la percepción de las personas de cuál es nuestra realidad. Por lo tanto, estando a favor de su desarrollo considero que sería importante darle una vuelta por parte de los países que los defienden con el objetivo de que sean alcanzables, realistas y generen un verdadero avance social.

> Personalmente creo que los ODS son una buena idea debido a que buscan concienciar a las personas sobre aspectos importantes como el trato del medio ambiente o la necesidad de ofrecer una educación de calidad. Sin embargo, mucho de los objetivos parecen ser algo utópicos e irreales de poder lograr especialmente en un periodo tan corto de tiempo (hasta 2030) sobre todo refiriéndome a objetivos los cuales buscan eliminar el hambre o la pobreza.

> Me parece que si bien la idea es buena probablemente no vaya a cumplirse, no es la primera vez que se ponen unas metas entre los países las cuales nadie cumple.

> Creo que es forma correcta de plantear cambios que son importantes en la sociedad, pero, pienso que son muy difíciles de cumplir, sobre todo, algunos ámbitos.

> Desde mi opinión los ODS y el cumplimiento de estos me parece genial, pero no creo que sea posible, me parece algo utópico y muy complicado de cumplir rozando lo imposible.

> Sinceramente, creo que los ODS son una utopía, ya que se llevan repitiendo años tras años y nunca se llega a conseguir nada real. Aún así, creo que es necesario que siga existiendo y que se siga con esta lucha, ya que son útiles si se realizan los cambios.

> Son objetivos necesarios, pero ciertamente utópicos. Demasiados generales y no concretos.

Algunos de los comentarios se centran en la realidad española y la posibilidad de cumplir las metas definidas para nuestro país.

> Opino que es muy complicado de que pueda llegar a cumplirse debido a la actual situación económica de la población española. Una utopía insostenible.

> A ver pienso que es algo necesario y que están muy bien planteados pero que no es realista y que no creo que se cumplan para 2030 teniendo en cuenta como va el país.

Son frecuentes las alusiones a que el plazo para conseguirlos es breve ya que, si bien se aprobaron en 2015 con el objetivo de lograrlos en 2030, ha pasado ya más de la mitad del periodo y su cumplimiento parece lejano.

> Son ideas para un próximo 2030. En mi opinión probablemente no se van a cumplir ni la mitad, pero es una buena idea de iniciativa.

> Entiendo el objetivo que buscan lograr pero es muy difícil en la sociedad implementar el cambio en tan poco tiempo.

> Creo que son metas muy ambiciosas para el 2030 aunque sería lo ideal, no considero que sea realista.

> Desde mi punto de vista me gustaría decir que veo los ODS muy importantes pero a la vez un poco "surrealistas", ya que se dicen muy rápido pero además de ser complejos, conlleva mucho tiempo implementarlos en la sociedad.

> En general es algo necesario que se comience a trabajar para que las personas empiecen a tomar conciencia sobre estos temas, pero no creo que se puedan cumplir la mayoría de los objetivos planteados en la agenda debido a la dificultad de los mismos y al poco tiempo que se ha dado para poder hacerlo.

Algunos comentarios señalan de manera directa los motivos por los que la consecución de los ODS es una tarea percibida como imposible. Las causas son variadas y múltiples agentes son nombrados como responsables. Las respuestas más frecuentes aluden a los intereses económicos, contrarios a su cumplimiento, y a la falta de compromiso de los gobiernos, tanto a nivel nacional como internacional.

> A la ciudadanía se le exige un montón de cambios, cuando los altos mandos son los primeros que contaminan más el planeta, por ejemplo. O que siguen contribuyendo a las grandes desigualdades (habiendo pensamientos y partidos políticos de extrema derecha) y guerras/genocidios globales (países como España y EEUU que siguen contribuyendo a la venta de armas a países como Israel que comete uno de los mayores genocidios de la década), y que la propia ONU no comenta y/o interviene, por lo que me parece hipócrita y surrelista ya que estos ODS se les exigen a ciertos países y no al resto.

Que se ve muy bonito pero nunca se va a llegar a conseguir, porque no beneficia a los altos cargos.

Para mí, alcanzar los objetivos de los ODS sería lo ideal para avanzar en sociedad de forma correcta, y aunque los ciudadanos debemos de poner de nuestra parte, si los grandes poderes no colaboran, no se va a llegar a nada.

Es una propuesta muy interesante, para resolver muchos problemas como las desigualdades sociales y la pobreza. Sin embargo, bajo mi punto de vista llevar a cabo estos objetivos puede resultar muy dificil y se necesita el apoyo de todas las formas de gobierno.

En mi opinión creo que son pocos reales, sobre todo teniendo en cuenta que nuchos de ellos dependen de las decisiones de los politicos, los cuales parece que solo se interesan por beneficios economicos y no porque se preocupen verdaderamente por el pueblo.

Sinceramente hace falta algún proyecto para poder mejorar la calidad de vida y a la vez respetando el planeta, los ODS puede que logren esos objetivos y esas mejoras. Sin embargo, falta apoyo, medios y conocimiento de ello para que se pueda poner en marcha.

En ocasiones se produce una reflexión más profunda y con perspectiva global sobre los mecanismos que subyacen a las desigualdades y las dificultades para poner en marcha los cambios.

Los problemas que los ODS tratan de corregir son más evidentes en los lugares donde no hay medios, ni voluntad, ni interés, ni una política ni cultura adecuadas para su implementación. Los países en los que sí es posible su implementación ya se habrían terminado desarrollando por su cuenta, porque son indicadores del progreso. No todos los países del mundo han partido de un mismo nivel de desarrollo, hay que dejar que los países con menor nivel atraviesen etapas más difíciles y no forzarlos a adaptarse a los estándares de sociedad y sostenibilidad a los que las potencias europeas y americanas ya han alcanzado. No tienen recursos para llegar a ello, pero lo harán en el futuro, y no pueden hacerlo si les obligamos a correr antes que a caminar.

Son metas loables, pero el sistema imperante se reinventa perennemente adecuándose a las nuevas coyunturas por más respetuosas al medio ambiente que sean. El sistema, que vela por que las desigualdades y la estratificación social se perpetúen, sobrevivirá a cualquier objetivo y se camuflará bajo otras apariencias.

Un horizonte al que mirar, pero demasiado utópico para su aplicación práctica. El mundo se mueve por sistemas con diferentes intereses que son incompatibles con la consecución de los mismos.

La reflexión del alumnado lleva también a menudo a una autocrítica, puesto que consideran que la propia ciudadanía los desconoce o, si ha oído hablar de ellos, está poco implicada para intentar conseguirlos, a veces debido a falta de información, como en el caso de las energías renovables.

> Considero que la propuesta es correcta y que sería algo ideal, pero que a su vez creo que la forma en la que se pretende llevar a cabo no es coherente. Y que para poder cumplir todos esos objetivos hace falta compromiso por parte de toda la ciudadanía y personalmente no veo a la sociedad concienciada para ello.

> El concepto es bueno, a todos nos gustaría vivir mejor y de forma más sostenible para el planeta, pero creo que a la hora de aplicarlos deberían ser más lógicos y directos, pues en el ejemplo de las energías renovables, hay opciones energéticas como la nuclear que podrían solventar en una gran parte la crisis que hay actualmente en el campo, pero se niegan por el miedo irracional y desmesurado por accidentes como el de Chernobyl o Fukushima. Por el resto, obviamente tengo una buena opinión de los ODS.

> Me parecen objetivos muy importantes para el desarrollo global pero que simplemente se quedaron en papel y gran parte de la ciudadanía se los toma a broma y no se preocupa por lo tanto los políticos tampoco.

> Considero que son unos objetivos muy importantes a lo que la ciudadanía no les hace realmente caso porque tampoco tienen la suficientemente voz.

> Creo que es una propuesta muy interesante e importante que se conozca. Sin embargo, considera que todavía falta para que logren generar un cambio, teniendo en cuenta que la mayoría desconocíamos su existencia hasta este trabajo. Tanto los grandes lideres mundiales como los ciudadanos, debemos poner de nuestra parte para difundir este gran mensaje que fomentan los ODS, con el fin de poder alcanzar los objetivos.

> Se trata de una gran herramienta a nivel educativo para orientarnos hacia una sociedad mas optima y mas sostenible, aunque para darse lugar a un verdadero cambio han de poner de su parte los respectivos componentes de la sociedad, lo que dificulta sus respectivos resultados.

Por último, algunos comentarios proponen medidas contundentes para lograr la consecución de los ODS, desde los incentivos para cumplirlos hasta las sanciones por no hacerlo.

> Me parecen bastante buenos y positivos pero creo que no se les da la suficiente importancia. si de alguna manera se premiase o incentivase al cumplimiento de estos el mundo sería mucho mejor.

> Los ODS me parecen una buena iniciativa a largo plazo para poder remediar el gran impacto que está dejando el ser humano en el planeta y en la contaminación y desigualdades a nivel global. Pero me parecen muy utópicos y surrealistas, ya que se ha hecho revisiones cada cierto tiempo/año y aún así, no hemos conseguido apenas ciertas cosas importantes. Por ello, deberían de ser menos flexibles y más punitivos y sancionados, asimismo, los países podrían acelerar y contribuir más a la creación de una sociedad y planeta más justo. Cosa que también veo imposible por el gran sistema económico, social y político que tenemos; capitalismo.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

A lo largo del trabajo, se han mostrado los resultados de una encuesta anónima al estudiantado de diversos grados de Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga, en la que se obtuvieron 300 respuestas. En ella se pidió valorar la incorporación del estudio de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, aprobados por Naciones Unidas en 2015, a los trabajos en grupo que forman parte de la evaluación de la asignatura.

Los resultados sugieren que la actividad fue valorada positivamente tanto en términos de incluir los ODS en la elaboración del trabajo como en lo que se refiere al aumento del conocimiento sobre los mismos. Se ha observado una mayor satisfacción entre las mujeres que entre los hombres, así como entre el alumnado de Educación y de Periodismo, si bien es difícil extraer conclusiones sobre qué motivos puede haber para ello sin información adicional. También resulta necesario en cursos futuros indagar por qué un pequeño porcentaje de quienes respondieron percibió que su conocimiento de los ODS no aumentó tras la elaboración del trabajo en grupo. En este sentido, realizar encuestas o entrevistas de seguimiento podría proporcionar información valiosa para mejorar este aspecto. También puede resultar útil incorporar diferentes métodos de enseñanza o recursos adicionales para abordar diversas formas de aprendizaje.

Por otro lado, los comentarios que muchos estudiantes han realizado permiten ver una reflexión no exenta de crítica sobre la iniciativa de los

ODS. Estas aportaciones demuestran que esta experiencia de innovación docente ha conseguido su objetivo de conseguir el desarrollo integral del estudiantado, promoviendo aspectos relacionados con la justicia social, la cooperación, la diversidad, la sostenibilidad, así como ha fomentado el pensamiento crítico y reflexivo y ha supuesto un aprendizaje significativo y relevante.

7. APOYOS

Este trabajo se enmarca dentro del proyecto "Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: conocimiento y compromiso del alumnado a través del aprendizaje basado en proyectos de Sociología" (PIE 22-169), seleccionado en la convocatoria *Grupos de Innovación Educativa para la realización de proyectos durante el bienio 2022-2024 (INNOVA22)* del Vicerrectorado de Personal Docente e Investigador de la Universidad de Málaga.

8. REFERENCIAS

Bender, W. (2012). *Project-Based Learning: Differentiating Instruction for the 21st Century*. Corwin.

Boss, S. y Krauss, J. (2007). *Reinventig Project-Based Learning: your filed-guide to real-world projects in the Digital Age*. International Society for Technology in Education.

Dale, E, (1969). *Audio-Visual Methods in Teaching*. Holt, Rinehart & Wintson.

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

González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Turning Educational Structures in Europe-Informe Final Fase Uno*. Universidad de Deusto.

Patton, A. (2012). *Work that matters. The Teacher's guide to project-based learning*. Paul Hamlyn Foundation.

AULAS VIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS: ENCUENTRO ENTRE LOS SABERES Y LA CURIOSIDAD

ANDREA RODRÍGUEZ VEGA
Universidad Pedagógica Nacional

1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo es el resultado de un proceso de investigación de índole narrativa desarrollado en una escuela rural del municipio de Chía, Cundinamarca - Colombia, con niñas y niños entre los 7 y 9 años, quienes a través del trabajo con la imagen y el relato permitieron evidenciar las tensiones entre las formas de enseñanza de las ciencias biológicas en la escuela, el universo infantil y los saberes propios del campesinado.

Es así como los resultados de la investigación son una invitación a reconocer las diferentes formas de orientar las prácticas docentes en un ejercicio de transformación social que legitime el saber de los otros, así como la libertad de cátedra problematizando la enseñanza de las ciencias en contextos rurales.

De este modo, el artículo recoge las reflexiones y resultados de la investigación asociados a las narrativas que permitieron el reconocimiento del universo infantil, las limitaciones de la enseñanza tradicional, así como del potencial de las prácticas docentes transformadoras resultado de la apropiación de los saberes ancestrales, vinculados a los aprendizajes intergeneracionales y a las narrativas docentes y familiares que promueven el cuidado de la vida, la formación de sujetos de derechos, autónomos y partícipes de su proceso educativo.

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Frente a la inquietud de cómo se conciben a las niñas y niños en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas rurales y los saberes de los cuales son portadores, la investigación parte del reconocimiento de situaciones que, desdibujan a la escuela como un espacio de encuentro de las niñeces que comparten entre sí experiencias y saberes, es así como pretende rescatar los conocimientos previos y la escucha de los sujetos, a través de los enfoques narrativos.

La investigación buscó trasgredir los modelos tradicionales de educación para posibilitar nuevas formas de configurar la subjetividad infantil, sus conocimientos y las formas de su producción, así como las posibilidades de soñar y cocrear con lo humano y no humano en la constitución de narrativas escolares, respecto al conocimiento de las ciencias y de los saberes ancestrales referentes a la ruralidad.

Este ejercicio implicó una reflexión sobre las comprensiones de las profesoras de biología en torno a la enseñanza del saber de las ciencias y, a partir de ello, configurar una propuesta pedagógica en la que tanto docentes como estudiantes puedan generar espacios para la construcción de conocimiento, dejando de lado la certeza de saberes únicos y unidireccionales. En esta perspectiva, el proceso investigativo permitió entender los sentidos y significados que tenían las niñas y los niños frente a los conocimientos de las ciencias y recrear un mundo de posibilidades que otorgaron sentido al aprendizaje de los sujetos y permitieron recuperar los saberes ancestrales y para hacer conciencia sobre la diversidad ecosistémica.

2. OBJETIVOS

En consecuencia, con lo anterior los objetivos de la investigación fueron los siguientes:

2.1 Comprender el universo infantil

a través de las narrativas de niñas y niños de la Institución Educativa Fusca, sede el Cerro en el municipio de Chía, Cundinamarca (Colombia), develando tanto las miradas sobre ellos mismos y su entorno, así como los saberes ancestrales trasmitidos de manera intergeneracional.

2.2 RECONOCER LAS PRÁCTICAS

llevadas a cabo por los docentes que enseñan ciencias biológicas en contextos rurales, de acuerdo con las necesidades del universo infantil y sus conocimientos previos frente a las relaciones con la naturaleza.

2.3 HACER UNA PROPUESTA

que promueva la creación de *Aulas Vivas* para el aprendizaje significativo, recogiendo el universo infantil de las niñas y niños de la escuela rural, al tiempo que potencie el saber de los docentes.

3. METODOLOGÍA

La postura epistemológica y el acercamiento metodológico que orientaron la investigación parten de la idea de que el conocimiento es producido por la interacción sujeto sujeto territorio y se encuentra mediado por las construcciones socio – históricas y culturales, en el que los conceptos se utilizan para describir, explicar y comprender la realidad de acuerdo con las elaboraciones humanas producidas a partir de la experiencia (SPINK, 1999).

En esta perspectiva la investigación se orienta al reconocimiento de las niñas y niños como sujetos diversos que tienen la posibilidad de aprender a través de su cotidianidad, motivo por el cual la escuela y las prácticas docentes han de contemplar las significaciones tejidas entre la cotidianidad de las niñeces y el aprendizaje, teniendo en cuenta la dinámica de la enseñanza de las ciencias en entornos rurales.

Por consiguiente las interacciones que se establecen están mediadas por relaciones de circularidad entre el maestro, el entorno y el estudiante, dado que la construcción de conocimiento y de la realidad, se da a través de las interacciones tejidas con los otros, como lo señalan Rossetti - Ferreira (2004), a través de la idea de la Red de Significaciones (RedSig), de modo que no es posible pensar en hechos aislados, sino que se requiere concebirlos como sistemas abiertos, a la manera que señala Maturana (1997).

El desarrollo metodológico de la investigación permitió con la participación de las niñas, niños, docentes, familias e investigadora el

intercambio de diferentes perspectivas para reflexionar frente al universo infantil y las prácticas pedagógicas para la enseñanza de las ciencias, teniendo como eje transversal el cuidado intergeneracional de las personas junto con todas las formas de vida.

El carácter dialógico e interaccional de la RedSig, dio lugar al análisis e interpretación de la polifonía de narrativas recogidas, a través del reconocimiento de las diferencias y las singularidades, entendiendo que la realidad de los otros es un elemento constitutivo de la propia y de las interacciones que establece el docente con el estudiante para el aprendizaje, como lo señala Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva: *O outro se constitui e se define por mim e pelo outro, ao mesmo tempo em que eu me constituo e me defino com e pelo outro. É nesse interjogo que se dá o processo de desconstrução das identidades pessoais e grupais, ao longo de toda a vida da pessoa.* (2004, p. 25).

Es así como, las narrativas visuales y orales permitieron construir una Red de Significaciones siendo la cartografía de esta investigación, en la medida que la narración tuvo la posibilidad de descubrir las estructuras que sostenían el relato oral, ya que a través del lenguaje se construye el mundo en un sistema de símbolos. En ese sentido, como lo señala Bruner, "la narración es la forma de pensamiento y expresión de la visión del mundo de una cultura. De alguna manera una narración implica algún tipo de estructura de la que las personas no son totalmente conscientes cuando cuentan sus historias debido a su naturaleza social y cultural". (1997, p. 15). Se partió de la premisa de que las niñas y niños deben ser protagonistas de su proceso educativo, razón por la cual estos deben ser escuchados y reconocidos para comprender su realidad según las significaciones que tienen de su cotidianidad, del sistema de creencias y de las prácticas culturales interiorizadas, a través de la transmisión familiar, y de las enseñanzas recibidas por las y los profesores.

De este modo, las narrativas se constituyeron en el camino para legitimar a las niñas y niños como productores de conocimiento en interacción con el contexto transversal a sus formas de vida y al territorio en el que habitan, tal como lo plantean, entre otros autores, Clandini y Conelly (2000), Maturana (2004), Morin (1998), Watzlawick (1985), Rossetti – Ferreira (2004), Benjamin (1994), Brandão (2000) y Alves (2008). La narrativa es el lenguaje que deja emerger la idea de lo propio

y lo colectivo (RICOEUR, 1985; 1988; 1990; 1998), para la comprensión de sí mismo y del otro a través de la mediación y la dialéctica entre la identidad personal, la experiencia y el relato de vida.

El desarrollo metodológico planteado desde la RedSig y la narrativa permitió la interrelación entre las comprensiones de sí mismo con un otro y el otro como otro, en palabras de Ricoeur "(...) Soi-même comme um autre suggère d'entrée de jeu que l'ipséité du soi-même implique l'altérité à um degré si intime que l'une ne se laisse pas penser sans l'autre que l'une passe plutôt dans l'autre… soi-même entant que… autre" (1990, p.14). De acuerdo con este enfoque para las niñas y niños su proceso de aprendizaje es conversado, interpelado, con las historias y las experiencias compartidas con los otros, donde no sólo se hace referencia a los sujetos sino también a los espacios, los lugares, las voces, las emociones, los sentimientos, los discursos aprendidos de sus familiares y de su acercamiento con la naturaleza.

Según esta perspectiva, el proceso metodológico tuvo como foco a los sujetos que han vivido la experiencia campesina y que habitan la escuela rural para visibilizar otras posibilidades de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en entornos rurales. A continuación, en la figura se presenta la secuencialidad del proceso investigativo:

FIGURA 1. *Secuencialidad del Proceso Investigativo*

Nota: Elaboración propia

De modo que la observación en la sala de aula (Carvalho, 1996) posibilitó la preservación de los hechos y permitió a la investigadora mayor tiempo para la reflexión; cada ejercicio de observación se orientó a partir de cuatro preguntas: ¿Qué estaba ocurriendo? ¿Dónde estaba ocurriendo? ¿Cómo se desarrollaba la clase? y ¿Quiénes participaban del ejercicio educativo? la observación en la sala de aula permitió recoger las experiencias vividas por los sujetos de la investigación a través del diario de campo.

Posterior al ejercicio de observación en el que se reconoció la cotidianidad de las prácticas de las docentes, los deseos de aprendizaje de los estudiantes, se definieron unos criterios para la elaboración de las entrevistas y la construcción de las historias de vida con las docentes para dilucidar las tensiones, contradicciones y posibilidades de la enseñanza en entornos rurales.

Así mismo, se dio un espacio en la interacción con las niñas y los niños para recuperar sus relatos orales y la posibilidad de construir narrativas visuales a través de la fotografía para conocer sus significados frente a la relación ruralidad – universo infantil – saberes campesinos y aprendizaje escolar. En este ejercicio las niñas y niños tuvieron la posibilidad de poder captar a través del lente fotográfico, sus realidades, necesidades, saberes y anhelos dentro de la escuela, asignarles un nombre a su producción visual y una descripción que diera cuenta de lo que querían transmitir. Esta información fue vital para poder comprender el universo infantil y las posibilidades que puede ofrecer la escuela en el intercambio de saberes entre la familiaridad que tienen las niñeces con su entorno y las formas de ser, habitar y vivir en la ruralidad colombiana.

La metodología planteada para el desarrollo de la investigación, reconoce la potencialidad de la narrativa oral y visual para la comprensión de la realidad desde distintas temporalidades en las cuales se tejen sentidos y significados para reconocer la complejidad de la educación rural y las posibilidades de transformar las prácticas pedagógicas para que estas sean oportunas, pertinentes y eficientes en la medida que responden a las necesidades del contexto en el que habitan las y los estudiantes.

4. RESULTADOS

La investigación permitió recoger las comprensiones de los sentidos y significados del universo infantil, la relación con los saberes ancestrales y campesinos no como entidades fijas, sino como una realidad polifónica creadora de múltiples posibilidades para la enseñanza de las ciencias. Es así como en las narrativas orales y visuales fue posible configurar unidades de sentido, que dan significado a las posibles formas de entender el aprendizaje de las ciencias biológicas, la naturaleza y las diferentes formas de vida.

El cuerpo y la imagen es una de las unidades de sentido construidas, ya que a través de la imagen las niñeces dan cuenta de la relación que tienen con el entorno, las maestras y los saberes intergeneracionales relacionados con el campo que permanecen en sus memorias, como reflejo de las culturas y las dinámicas sociales de la comunidad campesina que le pueden dar sentido con la exploración de los recursos que les brindan los ambientes naturales.

En este sentido lo que es claro para los niños desde el universo infantil puede no sea perceptible para las maestras o adultos y es allí cuando la imagen se acompaña del relato oral para dar a conocer su significado y el impacto que la experiencia puede tener en el aprendizaje. Para ejemplificar lo enunciado comparto una de las fotografías presentadas por uno de los niños, la cual tituló “la casa de los bichos”, cuando se le pregunta a Marco Tulio el autor por lo que significaba la foto, expresa lo siguiente:

En el salón de clases conocemos los animales de la selva, a los que sólo podemos ver por televisión. Aquí durante el recreo podemos encontrar: arañas, cucarrones, marranitos y hasta tijeretas. Algunos de mis compañeros les tenían miedo porque también aparecen en sus casas, ahora entendemos que son importantes, algunos se alimentarán de otros bichos y así controlan las plagas y otros hacen parte de este clima que es frío.

FOTO 1: *La casa de los bichos*

Nota: Fotografía tomada por Marco Tulio (2016)

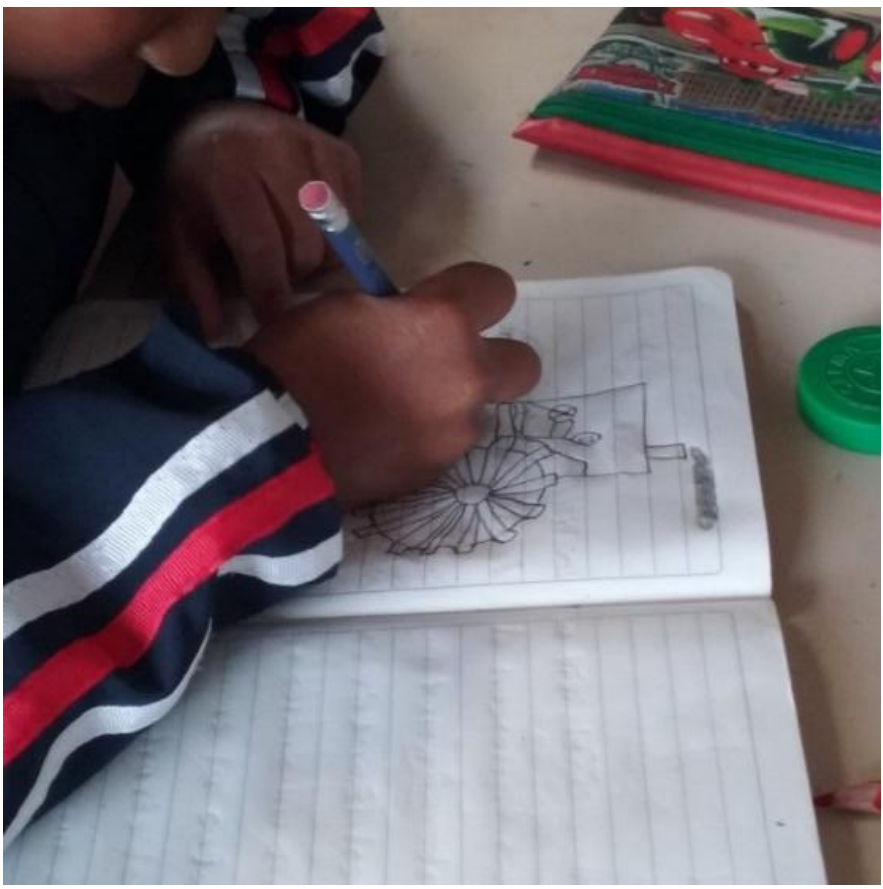
En este sentido la fotografía, es una representación no verbal de cómo las niñeces se relacionan con su entorno, no solo desde el conocimiento, sino que incluye las emociones y sensaciones desde el sujeto que observa e intenta focalizar con el lente de la cámara, la significación que presenta Marco Tulio busca reflejar en la imagen el tiempo presente y vivido de las niñas y niños los cuales no son inacabados ni fijos, razón por la cual en la interacción con las otras personas es posible reinterpretarlas para configurar el tiempo en clave prospectiva, donde los saberes y las prácticas se confrontan, sustentan y transforman en el acto de indagar, investigar y co – construir conocimiento.

En este sentido el trabajo investigativo desarrollado con las niñeces y la fotografía crea la posibilidad de presentar el universo infantil y los saberes de la naturaleza asociados a la vida campesina a partir de las experiencias propias, por lo cual se le reconoce a cada niña y niño el valor que tiene en determinado momentos de su vida, en relación con las influencias de su entorno y las significaciones que tienen del campo

que pueden ser compartidas en su familia y la comunidad en la que se desenvuelven.

Una representación de las significaciones que se tienen del campo y son transferidas y compartidas en las comunidades como se evidencia en la foto nominada “Dibujando el campo”

FOTO 2: *Dibujando el campo*



Nota: Archivo de la investigadora

La fotografía es una elaboración espontanea del niño, al hacer la pregunta por lo que es el campo, de acuerdo con su conocimiento elabora el dibujo de un tractor, manifestando que es necesario para el trabajo del campesino, poder sembrar en cantidades y así tener más dinero en

el hogar, esta información representa las voces que ha escuchado en su entorno frente a las actividades agrícolas y como la tecnificación del campo puede contribuir a mejorar las condiciones económicas.

De modo que las narrativas visuales y orales dan cuenta de la diversidad y heterogeneidad de los sujetos que a pesar de compartir el espacio escolar sus historias y saberes reflejan variedad de significados y sentidos frente al aprendizaje, la vida en el campo, los saberes tradicionales de la relación con la naturaleza, dan cuenta de las posibilidades de coexistir y construir un espacio conjunto de convivencia que configuran comunidades para el aprendizaje.

En esta perspectiva, la escuela se entiende como un espacio social en el que se establecen relaciones, encuentros y desencuentros, indiferencias, negociaciones, jerarquías y rituales, por lo tanto, configura un espacio complejo que evoca la necesidad de comprender los sentidos de las personas que habitan la escuela, en edades tempranas caracterizadas por la exploración del mundo, la curiosidad y la pregunta como primer insumo de la actividad investigativa, siendo necesario crear espacios de aprendizaje colaborativo entre estudiantes y docentes permitiendo la circulación de los saberes intergeneracionales con los que cuentan las niñas y niños en su memoria para que la curiosidad infantil sea movilizada y el aprendizaje tenga sentido.

Así mismo es de anotar que la escuela en la cual se desarrolló la investigación no es ajena a las prácticas tradicionales de enseñanza que se focalizan en la sala de aula donde se hace transmisión de conocimientos, por lo tanto en el ejercicio de observación fue posible dilucidar cómo dentro del aula de clase se trabajaban conceptos y contenidos de la biología asociados a la didáctica tradicional de transmisión unidireccional, donde los estudiantes debían apropiarse de ciertas definiciones sin que tuvieran sentido y significado en su cotidianidad.

Es así como a partir de las comprensiones del universo infantil que se logran obtener de las narrativas de las niñas y niños se evidencia su deseo de ser reconocidos en la escuela, con la inocencia, curiosidad e inquietudes que surgen de sus experiencias de vida para el aprendizaje

de las ciencias biológicas, teniendo en cuenta que son sujetos que se encuentran en constante transformación.

Reflejo de ello fueron los hallazgos de las entrevistas y las historias de vida de las docentes, en tanto su formación disciplinar como maestras de biología fue resultado del impacto que tuvieron sus historias personales en la relación con los territorios y la naturaleza, las formas de interactuar con los organismos vivos y la incidencia en sus formas de enseñanza.

Del mismo modo el acercamiento a las narrativas de las niñas y niños posibilitó conocer sus relaciones con el territorio y con los saberes ancestrales del campesinado en torno a la tierra, la fauna y la flora nativa visibilizando la importancia de la enseñanza de las ciencias en ambientes naturales propios del lugar en el que habitan, lo cual facilitó el diálogo entre los saberes previos y los contenidos académicos.

En este orden de ideas la propuesta pedagógica denominada *Aulas Vivas* contribuyó a mantener la curiosidad y la motivación de las niñas y niños a través de la indagación, contrastación e investigación de los saberes previos y el conocimiento académico de las ciencias. Al tiempo que favoreció la reflexividad de la práctica docente para generar acciones y propuestas didácticas innovadores en la enseñanza.

De modo que las *Aulas Vivas* permitieron involucrar a los estudiantes en experiencias de aprendizaje significativas e inmersivas que los conectaron con el mundo natural y la comunidad en la cual se encuentran inmersos, para ello se utilizaron actividades lúdicas, expediciones de campo, dibujo y producciones manuales; las cuales se desarrollaron fuera del aula de clase en ambientes naturales en los que los estudiantes se sentían seguros, responsables y participes de su aprendizaje, para ello se dispuso en todas las sesiones de clase de un tiempo para circular la palabra, donde cada niña y niño tenía la posibilidad de dar a conocer sus saberes ancestrales y campesinos frente a las relaciones con la naturaleza y contrastarlo con los conocimientos del libro de texto y los presentados por las maestras.

Es así como las aulas vivas permiten a los estudiantes aprender de una manera más experiencial y significativa, ya que tienen la oportunidad

de aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en el aula a situaciones reales en el entorno natural. Esto no solo les ayuda a comprender mejor los conceptos, sino que también les permite desarrollar habilidades prácticas y fomentar su creatividad. Además, al promover la interacción con el entorno natural se sensibiliza a los estudiantes sobre la importancia de la conservación del ambiente y el respeto por la biodiversidad. De esta manera, se fomenta una educación más sostenible y se promueve la conciencia ambiental entre las nuevas generaciones.

De esta forma las Aulas Vivas sé definen como una alternativa a las miradas tradicionales de la enseñanza, que favorecen la construcción del propio conocimiento, así como la reflexión y comprensión de problemas ambientales reales para plantear posibles soluciones, de este modo el aprendizaje de las ciencias no está sujetos a los productos de la ciencia o a la literalidad de los contenidos sino que las Aulas Vivas favorecen el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades investigativas, a partir de las realidades de las niñas y niños.

Es así como la propuesta pedagógica implementada en el proceso de investigación, permitió reconocer la potencia de los entornos naturales para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes en un escenario de confianza donde puedan indagar, cuestionar, reflexionar y problematizar la realidad en la que habitan y así identificar las potencialidades de la vida rural.

5. DISCUSIÓN

La investigación permitió el análisis de cuatro dimensiones temporales que se encuentran en relaciones de interdependencia. Según Rossetti Ferreira (2004) y demás integrantes del CINDEDI, la primera asociada al tiempo presente que recoge las situaciones del aquí y el ahora, el cual se constituye en un nivel dialógico entre los actores, debido a que a través de sus relatos dan cuenta de las memorias pedagógicas, históricas, sociales y políticas de comprender la educación en entornos rurales.

La segunda, referida al tiempo vivido, que da vida a las voces que emergen en los relatos dando cuenta de cómo las niñeces, las maestras y las

familias de manera intergeneracional interactúan para construir un saber compartido y verosímil de las ciencias en los entornos rurales, debido a que en los procesos de socialización se comparte el saber y se aplica en los entornos de aprendizaje. Es en esta dimensión se establece una relación de complementariedad entre el saber del campesinado y el conocimiento científico, para que, a través de la conversación, la investigación y la curiosidad de las niñeces se pueda aprender de manera significativa.

La tercera dimensión relacionada con el tiempo histórico da cuenta de los imaginarios culturales y de las construcciones sociales que se tienen del campo y de la educación rural en el contexto colombiano, la cual aún no logra en el ejercicio práctico responder a las necesidades del entorno y replica algunos modelos de la educación tradicional y urbana que desconoce las potencialidades de aprender en entornos abiertos, naturales en los que conviven y perviven de manera efectiva la identidad cultural, ambiental y familiar de la vida campesina.

El análisis de las narrativas y la construcción de la RedSig a partir de las dimensiones temporales dio lugar a las *Aulas vivas*, con los estudiantes de la escuela rural otorgando sentido al tiempo prospectivo (Rossetti – Ferreira, 2004) en tanto la propuesta pedagógica integró las expectativas individuales y colectivas de los sujetos participantes de la investigación para promover acciones e interacciones que movilizaran el aprendizaje de las ciencias de formas distintas, como lo fue la creación de entornos para el aprendizaje experienciales que les ofreció a las niñas y niños prácticas en su entorno rural real que superaba las posibilidades de la enseñanza y el aprendizaje en las salas de aula tradicional.

Aunque la propuesta de las aulas vivas tiene una gran potencialidad en la transformación de las prácticas pedagógicas y en el grado de receptividad de las niñas y niños, al recoger sus trayectorias biográficas, los saberes ancestrales transmitidos de manera intergeneracional, se evidenció el no reconocimiento de la necesidad de una educación diferencial para la ruralidad, así como con la incredulidad de pensar que las prácticas pedagógicas fuera del aula pueden generar aprendizajes significativos y apropiaciones conceptuales.

La propuesta pedagógica de las *Aulas Vivas* no solo fue interesante para las niñas y niños despertando su curiosidad frente al conocimiento, sino que permitió a las docentes reflexionar frente a la responsabilidad personal y colectiva de la enseñanza y del cuidado de la naturaleza. Lo anterior contribuye al establecimiento de relaciones armoniosas con el territorio, así como a la apropiación de prácticas culturales respetuosas con el ecosistema que tengan en cuenta la transmisión intergeneracional de los saberes ancestrales y de la identidad campesina.

7. CONCLUSIONES

En los procesos de enseñanza y aprendizaje es importante reconocer que somos parte de un tejido colectivo en el que las formas de relación, de pensar, hacer y mirar el mundo se construyen de manera continua y dinámica enriqueciendo la totalidad de nuestra existencia. De este modo la producción de conocimiento de la ciencia, en el contexto investigado, mostró la pertinencia de entenderlo como una construcción colectiva que interconecta las creencias de las niñas y niños en relación con el territorio y a los saberes ancestrales que median sus relaciones con la naturaleza. A este respecto, no hay que olvidar las interacciones llevadas a cabo con los maestros y con sus modos de entender las ciencias y sus formas de interactuar con los sujetos de aprendizaje. Estas relaciones dialécticas muestran un escenario de complejidad donde el orden y el no orden configuran un tejido en movimiento en el que las situaciones se transforman de acuerdo con quienes participan en los procesos de formación.

La transformación de las prácticas pedagógicas implica que los docentes dejen de concebirse como expertos frente al saber disciplinar y reconozcan su naturaleza humana y su capacidad de sorprenderse, indagar e innovar a partir de los recursos que suministra el entorno, permitiendo encuentros efectivos con los estudiantes que potencializan los aprendizajes y la comprensión del universo infantil.

En esta dirección, las *Aulas Vivas,* permiten que el profesor trasgreda el quehacer pedagógico asociado al desarrollo de competencias estructuradas dentro del aula de clase, le invita a pensar y repensar en la

esencia de la práctica docente, que se fundamenta en promover el aprendizaje significativo en sus estudiantes, para ello debe ser responsable de sus acciones en relación con la formación académica y para la vida de sus estudiantes.

Así mismo, el cuidado de la naturaleza y el reconocimiento de la diversidad de la fauna y la flora, posibilitados por la propuesta de *Aulas Vivas,* contribuyeron al mejoramiento de la convivencia escolar y a la promoción de formas de acogimiento y trabajo colaborativo dando pie al respeto por la vida humana y no humana y al fortalecimiento de relaciones de intersubjetividad. A su vez, la comprensión de los saberes ancestrales del campesinado y la reivindicación de sus prácticas culturales, permitieron que los estudiantes reflexionaran en torno a la importancia del equilibrio ecosistémico y al mejoramiento de las relaciones que establecen los seres humanos con la naturaleza.

El proceso investigativo permitió comprender las prácticas pedagógicas de las profesoras, a partir de las experiencias compartidas en las aulas con el equipo de docentes y de los estudiantes, que están mediadas por sus formas de ser, hacer, saber y conocer en los entornos que habitan, esto implica reconocer a los profesores como sujetos diversos que en las aulas conviven con el universo infantil y pueden contribuir a generar nuevas posibilidades para la acción pedagógica.

En este sentido el profesor puede potencializar las niñeces cuando se generan posibilidades de relación horizontales, en las cuales no existe una separación entre los docentes como poseedores del conocimiento científico y el estudiante como sujeto receptor del conocimiento, para reconocer que los actores involucrados en la enseñanza y el aprendizaje somos seres integrales, con saberes producto de las experiencias que dan sentido a la vida. De modo que el maestro promueva la indagación y la curiosidad, esto supone establecer relaciones de cuidado con todas las formas de vida dando lugar al principio de la convivencia humana, el reconocimiento de sí mismo, la legitimación de los otros y sus saberes, reflexión que simplifica Maturana:

¿Para qué educar? Para recuperar esa armonía fundamental que no destruye, que no explota, que no abusa, que no pretende dominar el mundo

natural, sino que quiere conocerlo en la aceptación y respeto para que el bienestar humano se dé en el bienestar de la naturaleza en que se vive. Para esto hay que aprender a mirar y escuchar sin miedo a dejar de ser al otro en armonía sin sometimiento. (1997, p.36).

En esta perspectiva la relación entre los profesores y las niñeces en entornos rurales, se configura en un ejercicio de convivencia entre lo humano y no humano, en el cual cuidar y educar ofrecen posibilidades para la co – construcción del aprendizaje de manera progresiva en el establecimiento de relaciones legitimas con los otros a partir de la aceptación y el respeto, que se encuentra mediado por el lenguaje, en tanto las formas de comunicación entre los docentes y estudiantes dan lugar a la acción y la claridad con la cual se dan a conocer las opiniones, los saberes y los conocimientos.

Esto implica reconocer que la función de los maestros supera el ejercicio de transmisión de conocimiento, el cumplimiento de metas anuales para la aprobación del año escolar de parte de las y los estudiantes, en tanto el acto de educar pierde sentido, porque se olvida que la educación es un proceso de personas que están en constante transformación, por lo tanto, las relaciones que se establecen para el aprendizaje contribuyen a la construcción de sus cotidianos y sus realidades. Entonces el aprendizaje de las niñas y niños no solo depende de ellas, aunque se consideren como protagonistas, sino que también se asocia a las experiencias que se les presentan los maestros al generar posibilidades para jugar, aprender, reír, llorar, gritar, decidir y reflexionar, para ello es necesario que en las prácticas pedagógicas se reconozca el cuidado del otro de manera integral y sus posibilidades para enseñar y aprender.

En este sentido, ser profesor esta más allá del conocimiento y de las competencias estructuradas para el desarrollo de las actividades docentes y solucionar los problemas en el aula, implica tener la capacidad de pensar y repensar sobre el sentido y significado que se le otorga a la práctica profesional, siendo responsable por las acciones y pensamientos con la vida propia y la de los estudiantes. De este modo el rol del profesor es mediar el universo infantil de las niñeces con el entorno de aprendizaje natural, de acuerdo con las potencialidades del estudiantado que superen las limitaciones del aprendizaje.

Las posibilidades investigativas del enfoque narrativo es que permite develar las particularidades del universo infantil y la reivindicación de los sentidos y significados de la enseñanza y el aprendizaje, como ejes centrales para garantizar una educación de acuerdo con el contexto y los sujetos en la búsqueda de sociedades sostenibles que promuevan la autonomía y el ejercicio de los derechos.

8. REFERENCIAS

ALVES, N. (2008). Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. Em: OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda. Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: D, PetAlii.

BRANDAO, M. R. F. (2000). Fatores de Stress em Jogadores de Futebol Profissional. Tese de Doutorado, UNICAMP.

BRUNER, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Aprendizaje. Visor. Barcelona

CARVALO, A. M. A. (2004). Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre. São Paulo: 2004.

CONELLY, F. M. CLANDININ, J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. Educational Researcher. Vol 19, n.5. New York.

CONELLY, F. M. CLANDININ, J. (2000). Teachers as curriculum planners: narratives of experience. Teachers College Press. New York.

MATURANA, H. y VARELA, F. (1997). El Árbol del Conocimiento. Editorial Universitaria. Chile.

MATURANA, Romicim Humberto & Verden – Zöller. (2004). Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. Palas Athena, São Paulo.

MORIN, E. (1998). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa Editorial, Barcelona.

RICOEUR, P. (1985). Hermenéutica y acción: de la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción. (M. Prelooker, trad.) Docencia. Buenos Aires.

RICOEUR, P. (1985). Temps et récit: tome III le temps raconté. Seuil. Paris.

RICOEUR, P. (1981). El discurso de la acción. (2da ed.)(P. Calvo, trad.). Cátedra Teorema. Madrid.

RICOEUR, P. (1990). Soi-même comme un autre. Seuil. Paris.

RICOEUR, P. (1998). Tiempo y narración: tomo I configuración del tiempo en el relato histórico. (2da ed.)(A. Neira, trad.). Siglo Veintiuno. México D.F.

RICOEUR, P. et Jarczyk G. (2010, novembre) Soi-même comme un autre. Les usages des Merleau-Ponty, 70, 225-237.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C., Amorim, K. S., & Silva, A. P. S. (2000). Uma perspectiva teórico metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. Psicologia: Reflexão e Crítica, 13. P. 281-293.

ROSSETTI - FERREIRA, M. C., De Souza Amorim, K., Soares Da Silva, A. P., & Almeida Carvalho, A. M. (2004). Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Artmed.

WATZLAWICK, P., (1985). Beavin, J.H. y Jackson, D.D. Capítulos 1 y 2. "Teoría de La Comunicación Humana". Editorial Herder. Barcelona.

INNOVACIÓN EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL. MODELO Y MEDIADORES EMERGENTES: TPACK Y PLAYTRON

RAÚL MAURICIO PLATZ MARROQUÍN
Doctorando Escuela Internacional de Doctorado
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Desde el año 2021 nuestro interés docente en la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) se dirigió a la exploración de nuevos enfoques educativos, estrategias metodológicas y mediadores instrumentales que coadyuvaran en la revitalización de la Educación Musical. Esto significaba trazar nuevas metas y afrontar nuevos desafíos docentes para contrarrestar, entre otras situaciones, la apatía estudiantil hacia las asignaturas musicales, percibidas como secundarias o no esenciales para la formación del alumnado y atravesadas por un marcado absentismo en las clases programadas en el currículo.

Para abordar esta preocupante realidad educativa era necesario conocer y contrastar perspectivas pedagógicas, metodologías activas e incorporar nuevas tecnologías que facilitaran la innovación de nuestra respuesta educativa, que propiciaran cambios en la recepción de los futuros maestros y maestras generalistas de educación primaria, y que revistieran a la asignatura de experiencias de aprendizaje significativas y gratificantes.

El compromiso con estas ideas de cambio apalancó el emprendimiento de una investigación para la gestión áulica de la música sustentada tanto en las percepciones de sus principales actores sociales como en el conocimiento construido en torno al aprendizaje de la música. Visto de esta manera, el mayor desafío de la transformación de las experiencias

de enseñanza aprendizaje en el aula de Educación Musical fue encontrar otras respuestas educativas para las necesidades formativas del alumnado que se alinearan con las exigencias más actuales sobre la calidad de la educación y la sostenibilidad educativa.

Por estas razones, implementar metodologías activas en sesiones prácticas, con estrategias didácticas sobre el sonido musical, el fraseo cuadrático y el control corporal mediadas por tecnologías innovadoras, significó involucrarse con una iniciativa académica disruptiva que habría de fomentar cambios en las visiones de directivos, docentes y del alumnado pero que, además, tendría las fuerzas necesarias para contribuir a ensanchar el debate universitario sobre la modernización de la Educación Musical.

Nos animaba la idea de aportar con esta investigación otra mirada didáctica al aula de música de la URJC, pero también que pudiese ser replicada y fortalecida por experiencias similares en otras escuelas y universidades, nacionales e internacionales, comprometidas con la reforma innovadora de la Educación Musical, la cual, por tradición, coloca el acento en la teoría musical y se percibe poco comprometida con el desarrollo de competencias para la práctica musical en el aula.

Por otra parte, en torno a esta temática de estudio se nuclearon otras aspiraciones relacionadas con el programa de Educación Musical que consistían en cultivar en el alumnado las virtudes humanistas, la subjetividad creativa y la fuerza emocional que contiene la música e iniciar la inclusión de nuevos mediadores para la expresión individual y el aprendizaje colectivo en el aula. Esta ambición conllevó rebasar las limitaciones que se han impuesto al estudio de la música; limitaciones permeadas por visiones pendulares y extremas que colocan a la música y su educación, por un lado, en un lugar demarcado por falsas creencias sobre talentos heredados y virtuosismos y, por otro, que la identifican con sucesos extraescolares y optativamente accesorios.

Por las razones expuestas, emprender el estudio de esta temática necesitó del cruzamiento de relatos fenomenológicos que pudiesen aportar sus propias experiencias y que inauguraran otro espacio dialéctico, centrado y vacío, sin dominios del sujeto investigador (Meirieu, 2006), en

el que diversos actores sociales pudiesen verter sus percepciones e interpretaciones sobre la educación que han recibido y sobre los tipos de respuestas educativas que, realmente, deseaban recibir.

Visto de esta manera, el interés personal y profesional en esta investigación se repartió por cuotas iguales en proponer otra dinámica de enseñanza musical que despertara los ánimos, y que conjuntara voluntades, para imaginar otro tipo de Educación Musical en la URJC. Además, revisitar los fundamentos y prácticas de la Educación Musical generó un efecto llamada a otros profesionales y disciplinas académicas relacionadas con la musicoterapia, la neuroeducación, la psicología, la educación especial, y las ciencias sociales que trabajan por la inclusión, el entendimiento intercultural, la sostenibilidad educativa.

1.1. Aproximación a la educación musical en España

La innovación educativa y la calidad de la educación son temas clave del diálogo pedagógico, social y político que se desarrolla, permanentemente, en el escenario educativo nacional y en el seno de la Unión Europea. En este sentido, la Declaración de Incheon de 2015, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (2015)[48] y la Acción Europea para la Sostenibilidad (2016), recogen las intenciones y metas para "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (UNESCO, 2015, p.33).

Sin embargo, estos propósitos por la sostenibilidad educativa conllevan la revisión de los roles de los agentes educativos, la actualización de los mediadores materiales e instrumentales de la enseñanza y la realización de investigaciones, teóricas y prácticas, que activen procesos innovadores para la mejora de la calidad educativa y que propongan la corrección de las asimetrías educativas, heredadas y emergentes, que limitan las experiencias de aprendizaje y el intercambio de conocimientos en el aula.

[48] Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Aprobada por la Asamblea General de la ONU, el 25 de septiembre de 2015.

En el ámbito nacional, la mejora de la calidad educativa se enlaza con los principios democráticos sobre la igualdad de derechos y libertades que son clave para «el pleno desarrollo de la personalidad humana» (Constitución Española, 1978, p.8). Este desarrollo pleno implica, como ordena la Ley Orgánica 3/2020 de Educación (LOMLOE), que las Administraciones educativas, los centros educativos y los diversos agentes del sistema educativo, se conviertan en garantes de la circulación innovadora del conocimiento, del fortalecimiento de los itinerarios educativos de las personas aprendientes y de la adecuación de los recursos materiales e instrumentales que requieren los procesos de enseñanza aprendizaje.

Una breve mirada al recorrido histórico de la Educación Musical en España desvela que, a partir de la última década del siglo XX, la enseñanza musical en educación primaria ha sido impartida por profesorado especializado que debía abarcar, como ordenaba el Real Decreto 1440/1991[49], los fundamentos básicos de la formación docente en un recorrido de siete módulos de prácticas docentes específicas. Este panorama cambió con la introducción del Grado en Magisterio de Educación Primaria en la Orden ECI/3857/2007, y con la desaparición de las especialidades docentes en el Real Decreto 1393/2007, de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales[50].

De acuerdo con estas normas y sus modificaciones, se promueven cargos en la asignatura de música al complementar la titulación de música, titulación de posgrado y/o cualificación profesional en música, título de licenciado en musicología o en historia y ciencias de la música o el antiguo diploma de educación musical, establecidas en el Real Decreto 1594/2011[51]. La normativa, sin embargo, contempla dos casos adicionales.

---

[49] Real Decreto que establece el título universitario oficial de Maestro en sus diversas especialidades y las directrices generales de los planes de estudios conducentes a su obtención.

[50] Disposición derogada por el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad.

[51] Real Decreto que establece las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeña funciones en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria.

En primer lugar, que la disciplina fuera impartida por un graduado que se haya especializado en música, cursando un conjunto específico de módulos, con una carga electiva de 30 a 60 créditos europeos (Orden ECI/3857/2007), y, en segundo lugar, el docente de educación primaria si demuestra que «durante tres años [...] y en más del 30 por ciento de su horario» ha impartido la asignatura de música (Real Decreto 1594/2011, p.5). Estas transformaciones en las cualificaciones dieron como resultado que una maestra o maestro generalista de primaria, que usualmente ha cursado un único módulo de música en sus cuatro años de formación, tenga la posibilidad de ser responsable de la asignatura de música (Cremades-Andreu y García, 2017).

En esta misma tesitura, la convergencia europea en educación superior (enfocada en formar profesorado generalista para la enseñanza musical), es vista por diversas voces autorizadas como un retroceso porque se desentiende de la formación específica e intensiva de los docentes (Muruamendiaraz et al., 2010), y consiente en orientar los planes de estudio hacia las demandas del mercado laboral en perjuicio del desarrollo de modelos educativos centrados en las necesidades y competencias del alumnado (Aróstegui, 2006).

Por estas razones, de acuerdo con Cremades-Andreu y García (2017), la formación musical que reciben en la actualidad las maestras y maestros generalistas en España adolece de actividades en el aula dirigidas a la expresión vocal y corporal, y a la experimentación con los lenguajes de la música. Estas debilidades del modelo de enseñanza musical español han suscitado que surjan propuestas dirigidas a aumentar el período de formación, incluir otras estrategias musicales para el aprendizaje no musical y a mejorar el tratamiento interdisciplinario de la Educación Musical.

1.2. Enseñanzas musicales en el grado de educación primaria

El planeamiento curricular del grado en educación primaria contempla, en el segundo curso y con carácter de obligatoriedad, la asignatura Educación Musical I, la cual tiene 6 créditos (como la mayoría de las asignaturas), y se imparte durante el primer cuatrimestre (1Q semestre). En teoría, esta asignatura tiene como propósitos: desarrollar competencias relacionadas con la música, aprender a diseñar y aplicar actividades para

el aprendizaje y enseñanza musical, y fomentar la expresión musical y la educación corporal mediante experiencias grupales creativas. En consecuencia, los contenidos didácticos de la asignatura se enfocan en:

- Formación rítmica y formación melódica
- Acústica y educación auditiva
- Creación musical en el aula
- Organología. Conjuntos, géneros y formaciones musicales

Salvo apartados temáticos como «las canciones infantiles» e «improvisación como recurso pedagógico en el aula», que suponen actos de «expresar e interpretar», la realidad es que los demás apartados temáticos del currículo se dirigen a adquisiciones teóricas, excesivamente técnicas y de débil anclaje en la formación generalista del alumnado (Cremades-Andreu y García, 2017).

Estas áreas temáticas conjuntan en actividades formativas teóricas y práctica que deben desarrollarse en 180 horas, y que son evaluadas mediante un examen teórico (50% de la evaluación), actividades grupales (20% de la evaluación) y un examen práctico (30% de la evaluación). Para aprobar se requiere una calificación mínima de 5 puntos en los exámenes teórico y práctico.

1.3. Investigación e innovación educativa. Ideas impulsoras

En diversas convenciones y acuerdos, nacionales y europeos, se ha señalado que la sostenibilidad del paradigma educativo depende de proponer y desarrollar nuevos marcos de referencia para la enseñanza que incluyan planificaciones y prácticas educativas dirigidas a la promoción de valores, el desarrollo de competencias para la vida, y que conviertan los ecosistemas educativos en espacios de convivencia con nuevas oportunidades para el aprendizaje cooperativo, el reconocimiento en la igualdad y la gestión de las nuevas tecnologías.

Por estas razones, en la composición normativa que regula la educación en España, y en las exhortaciones y acuerdos de la Unión Europea, se expresa la necesidad de producir investigaciones, intervenciones y

actividades de campo innovadoras que provoquen impactos positivos en la ecuación pedagógica. Visto de esta manera, la investigación constituye una de las piezas clave de nuestro encargo socioeducativo por ser la vía que permite relanzar la innovación en los escenarios educativos.

Sin embargo, la investigación para la innovación requiere la suma de análisis descriptivos, situados y holísticos, que produzcan transformaciones prácticas; en otras palabras, innovar en el aula de música debe comenzar por innovar en el estudio de sus realidades educativas y esto requiere que la investigación en sí misma «sea inclusiva y que capacite y empodere a sus participantes» (Arnaiz, 2019, p.49), en un ejercicio de permanente diálogo con saberes y perspectivas, afines y divergentes.

En este sentido, la innovación educativa para la mejora de la educación, desde la perspectiva de este informe de investigación, comienza con la auscultación de la realidad construida, prosigue con el planeamiento investigativo y, posteriormente, atraviesa diversos episodios en los que los propósitos y las metas previstas se materializan en la construcción y difusión de nuevos conocimientos.

2. INNOVACIÓN EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL: TPACK Y PLAYTRON

La integración de nuevas tecnologías en la Educación Musical ha revolucionado las metodologías de enseñanza aprendizaje, proporcionando herramientas innovadoras que facilitan experiencias educativas más interactivas y atractivas (Bauer, 2020). El uso de dispositivos tecnológicos no solo ha transformado la manera en que los estudiantes aprenden música, sino que también ha ampliado las posibilidades creativas y pedagógicas del profesorado.

Para comprender las utilidades de nuevos mediadores tecnológicos en el aula de Educación Musical, es esencial considerar el modelo desarrollado por Mishra y Koehler en 2006: *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK). Este modelo relaciona tres tipos de conocimiento para convertir el aula en un ecosistema de redes para la enseñanza y aprendizaje con significado:

- Conocimiento de contenido (CK, *content knowledge*): Referido al dominio profundo del contenido que se va a enseñar. Incluye la comprensión de conceptos, teorías, ideas, marcos organizativos, conocimiento de pruebas y evidencias, y prácticas establecidas en una disciplina.

- Conocimiento pedagógico (PK, *pedagogical knowledge*): Concerniente al conocimiento de los procesos y prácticas de enseñanza y aprendizaje. Implica estrategias de instrucción, métodos de evaluación, gestión de la clase, y entender y responder a las necesidades del alumnado.

- Conocimiento tecnológico (TK, *technological knowledge*): Enfocado en el conocimiento y uso de diversas tecnologías. Se relaciona con la utilización de tecnología específica y las capacidades y limitaciones de las herramientas tecnológicas.

El modelo TPACK integra estos tres conocimientos en una estructura coherente que contempla las siguientes intersecciones:

- Conocimiento pedagógico del contenido (PCK, *pedagogical content knowledge*): Intersección entre CK y PK, para administrar el conocimiento de manera efectiva.

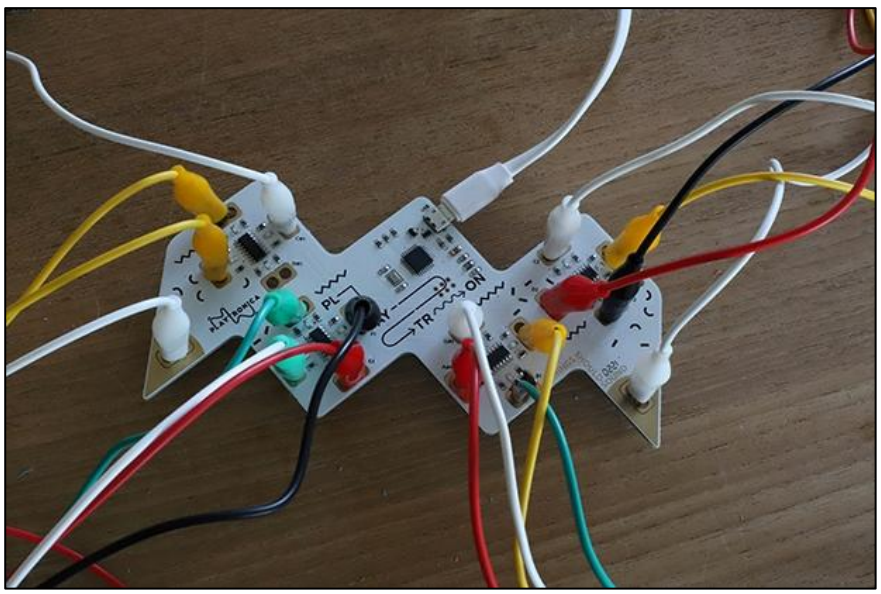
- Conocimiento tecnológico y del contenido (TCK, *technological content knowledge*): La tecnología como mediador que influye y cambia la dinámica con la que se enseña el contenido.

- Conocimiento tecnológico pedagógico (TPK, *technological pedagogical knowledge*): Intersección entre PK y TK para que la tecnología apoye y mejore las actividades y estrategias didácticas.

La conceptualización del conocimiento en el modelo TPACK proporciona una estructura basada en la integración de los conocimientos descritos y en el impacto en la enseñanza y el aprendizaje. Por estas razones, diversos estudios han empleado este modelo para desarrollar y evaluar las competencias educativas y tecnológicas del profesorado y para ofrecer experiencias que enriquezcan el aprendizaje en el aula.

Sustentándose en el modelo TPACK, este estudio ideó e introdujo un *hardware* musical para facilitar la aproximación a la gestión sonora y a la expresión corporal sin que existiese un conocimiento instrumental o teórico musical previo. El dispositivo tecnológico utilizado es del tipo *sampler*,[52] fabricado por Playtronica, compañía que ha desarrollado herramientas musicales interactivas basadas en la interacción con objetos cotidianos e interfaces táctiles que convierten la conductividad de los objetos y de los humanos en señales MIDI (véase la figura 1).

FIGURA 1. *Hardware de Playtronica*



Fuente: Elaboración propia

El dispositivo empleado en esta investigación fue del tipo Playtron[53], el cual se conecta con ordenadores, teclados sintetizadores y *software* de música a través de cables USB o MIDI. Se trabaja con varios programas de producción musical y se utilizan sensores que detectan la

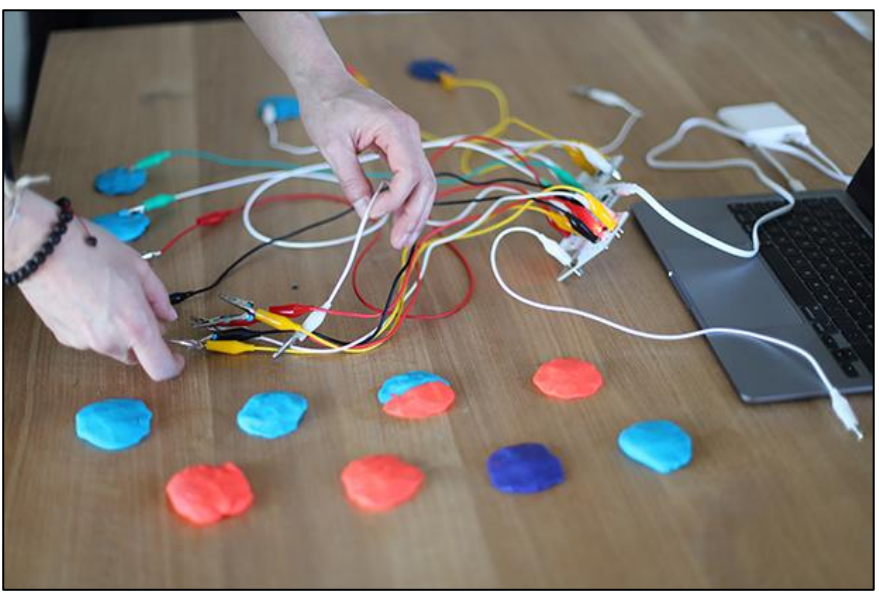
[52] Dispositivo de hardware o software que permite grabar, editar y reproducir fragmentos de audio digitalizados. Los *samplers* suelen utilizarse en la producción musical para crear nuevas composiciones a partir de muestras de sonidos preexistentes.

[53] Para ampliar la información técnica del hardware, prestaciones y funcionamiento conviene acceder al sitio web del fabricante: https://shop.playtronica.com/products/playtron

conductividad eléctrica; por ello, al tocar objetos (frutas, plantas, menaje o incluso personas) se generan diversos sonidos.

El *hardware* Playtron está constituido por una tableta de circuitos (controlador MIDI), que tiene hasta 18 puntos de anclaje, de los cuales 16 son para sonidos independientes y 2 puntos a tierra para cerrar el circuito (véase la figura 2). Los puntos de anclaje se conectan al extremo de un cable tipo cocodrilo y el otro cabo del cable se conecta a cualquier objeto con la capacidad de conducir electricidad. Para completar el circuito, los dos puntos a tierra deben estar en contacto permanente con el cuerpo del alumnado que toca los objetos.

FIGURA 2. *Tableta de circuitos, cables de interfaz y puntos de anclaje del hardware*



Fuente: Elaboración propia

3. OBJETIVOS

La necesidad de abordar las problemáticas y desafíos de la Educación Musical no se dirigió al encuentro de fórmulas funcionalistas, sino a propósitos relacionados con la innovación de la respuesta educativa y la gestión áulica. Abrigado con estas motivaciones, el enunciado de los

objetivos de investigación planteó la búsqueda de respuestas a partir de «la *comprensión* de los procesos desde las propias creencias, valores y reflexiones» del alumnado (Pérez Serrano, 2007, p.10). Estos objetivos, por un lado, significaron una acción cognoscitiva amplia y, por otro, se operativizaron para descifrar los elementos y dimensiones de la problemática educativa planteada (Balestrini, 2006).

3.1. Objetivo general

Valorar el impacto de actividades educativas, mediadas por tecnologías formativas innovadoras, en la gestión del sonido musical, el control corporal y el fraseo cuadrático del alumnado del grado en educación primaria de la URJC.

3.2. Objetivos específicos

- Instrumentalizar los aspectos teórico-prácticos de las actividades musicales propuestas en el marco del modelo TPACK mediante el uso de un *hardware* innovador (Playtron).
- Interpretar, a partir de las voces de los versionantes clave, los beneficios y desafíos que plantean las actividades innovadoras, el mediador instrumental Playtron y la metodología propuesta, al estudio de la música en el grado de educación primaria.

4. METODOLOGÍA

La investigación se abrigó en el paradigma interpretativo, cuyas premisas y referencias se vinculan a la experiencia humana, la convivencia social, las señales sensibles de la percepción y el aprendizaje y las redes simbólicas que tejen las subjetividades «en función de las cuales, y mediante una metodología interpretativa se busca traspasar la barrera exterior sensible para acceder a su interioridad, esto es: a su significado» (Toledo, 1997, p.205).

En el marco de estas consideraciones, el paradigma interpretativo supone una postura ontológica y epistemológica que favorece el abordaje de la educación y la música porque:

> [...] «lo subjetivo» no sólo puede ser fuente de conocimiento, sino incluso presupuesto metodológico y objeto de la misma ciencia. Es la propia experiencia, a través de la intuición eidética, la principal fuente de conocimiento que utiliza el investigador para tratar de acercarse al estudio, análisis y conocimiento de la realidad. (Pérez Serrano, 2007, p.4)

A partir de esta postura epistémica interpretativista se optó por el enfoque fenomenológico-hermenéutico de investigación para valorar los procesos de percepción e interpretación de las experiencias musicales de las personas versionantes, quienes construyen, comparten y experimentan los significados que se han atribuido a la educación en la música.

Desde esta lógica cualitativa fue posible desvelar y comprender las percepciones e interpretaciones de las personas involucradas (Cresswell, 2014) y los significados construidos y atribuidos al fenómeno de estudio. Por estas razones, se priorizó la descripción a profundidad de la experiencia vivida en su contexto real, situado, idiosincrático, y la comprensión holística de las prácticas culturales, sociales y educativas que se dan (Yazan, 2015).

La clave para adoptar este paradigma de investigación y su metodología radicó en la naturaleza flexible y situada a través de la cual se promueve la decodificación de las particularidades de una totalidad social, educativa o institucional (Arias, 2012), a través, por ejemplo, de situaciones prácticas como las sesiones formativas de este estudio.

4.1. Técnica e instrumentos

Una característica de los estudios cualitativos es el uso combinado de diversos instrumentos para la recogida de la información (Stake, 2010). En esta investigación se utilizó la observación (participante), la entrevista a profundidad (semiestructurada), y el *focus-group* como dinámica para obtener información basada en la interacción grupal.

La implementación de este conjunto de instrumentos no pretendió la obtención de evidencias definitivas, sino ampliar los registros de información para lograr una interpretación intelectiva profunda e incluyente basada en las características de la unidad de observación y en las visiones particulares de las personas participantes (Bisquerra, 2009).

4.2. El rol de los versionantes clave

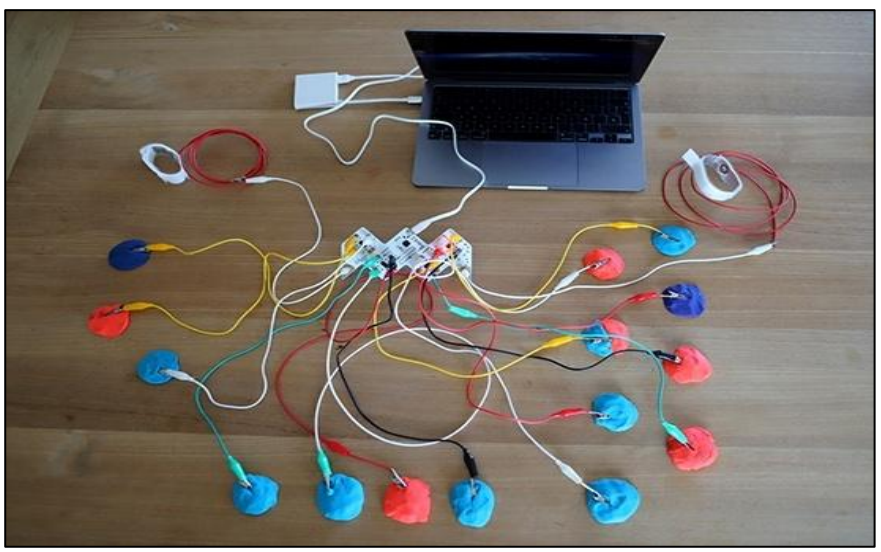
Las personas versionantes fueron seleccionadas de manera intencional para «aumentar la utilidad de la información obtenida» (McMillan y Schumacher, 2005, p.407), en concordancia con dos criterios clave:

- que pudiesen aportar altos volúmenes de información con base a sus experiencias e interpretaciones (hasta lograr la saturación de la información).
- que la información compartida tuviera la calidad necesaria para comprender la temática de estudio (riqueza de la información aportada) (Guest et al., 2006; Patton, 2015).

4.3. Estrategia para la instrumentación de Playtron

La instrumentación con el *hardware* musical se desarrolló en varios escenarios musicales tonales y modales, en los que la participación simultánea (dos y tres personas) y, en algunas situaciones, una persona participante por intervención.

FIGURA 3. *Circuito de puntos del hardware Playtron y conexión USB/MIDI al ordenador*



Fuente: Elaboración propia

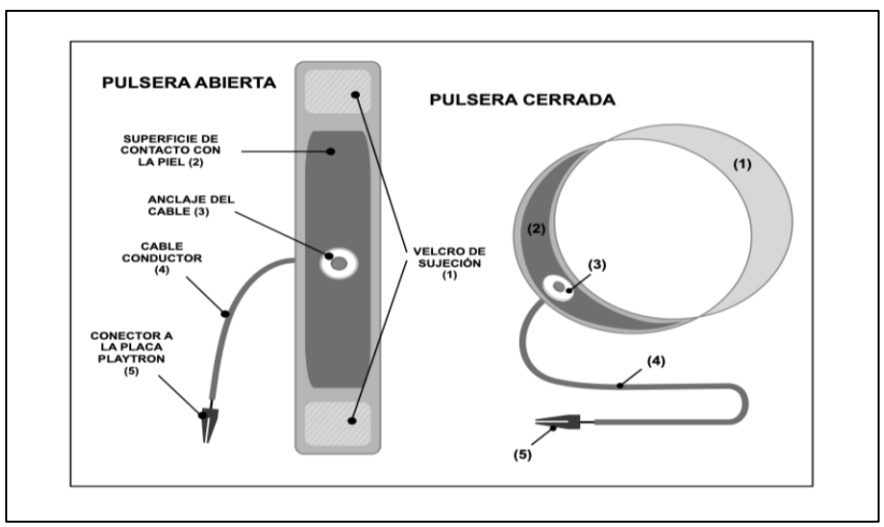
En este sentido, se planificaron tres bloques de interacción: bloque rítmico, bloque de acompañamiento y bloque melódico, distribuidos en quince puntos musicales (véase la figura 3).

Al bloque rítmico se destinaron tres puntos de anclaje (bombo, caja y platillo *hi-hat*); para el bloque de acompañamiento se asignaron cuatro puntos de anclaje (bajo de progresiones armónicas de cuatro compases), y al bloque melódico se reservaron ocho puntos de anclaje (sonidos de la zona melódica de cada escenario musical). Como material conductor y obturador del sonido se empleó plastilina *playdoh,* cuya ductilidad facilitó la ampliación de la sensorialidad y la experimentación lúdica por colores.

Para traducir y asignar el sonido a cada punto de anclaje fue empleado el *software* musical LogicProX, el cual se conectó con el controlador que envía las señales activadas por el alumnado a través de una interfaz USB; señales que luego se convierten a los sonidos asignados en el *software* musical.

Para los puntos de anclaje que cierran el circuito -y que permiten la activación de la señal MIDI- fueron diseñadas unas muñequeras (véase la figura 4), y se incluyó una placa metálica conectada a los puntos del controlador mediante un cable de conducción eléctrica.

FIGURA 4. *Muñequeras y placa para comunicar intérprete y mediador tecnológico*



Fuente: Nota. Complementos tecnológicos diseñados en el marco de la investigación

La aplicación tecnológica, consistente en la instrumentación del *sampler* y el *hardware* Playtron, se ajustó a la didáctica musical, a la combinación de conceptos electrónicos y acústicos, y a la interpretación y creación musical con economía de recursos.

Guiados por el modelo TPACK, se integraron contenidos curriculares de formación rítmica, formación melódica y creación musical con estrategias docentes e instrucciones de uso de los mediadores tecnológicos. Se incorporaron conceptos clave sobre control corporal, movimiento constante, lateralidad y coordinación, dentro de un marco estructural cuadrático y de frases de cuatro compases (véase la tabla 1).

TABLA 1. *Contenidos curriculares, estrategias didácticas y aplicación tecnológica*

Contenido	Estrategias didácticas	Aplicación tecnológica
Ritmo (Pulso, subdivisión, compases)	-Interacción lúdica para ejecutar el rebote y el movimiento constante. Juegos de identificación del cuerpo y de acción-reacción. -Movimientos de brazos y pies en relación 1:1, 1:2, 1:3 y 1:4.	Metrónomo en 2 y 4. Aplicación ProMetronome. Sección rítmica Playtron, sonidos de bombo, caja y platillo.
Melodía	-Ejercicios de interpretación de sonidos, escalas pentatónicas y contextos modales.	Cajas estructurales y sección melódica del Playtron; uso de plastilina para identificar pertenencias armónicas modales.
Performance	-Practica grupal, Jam session, intercambio de roles performáticos. Construcción grupal de escenarios modales y tonales: Escenario teclas blancas y negras (modal dórico y eólico). Escenario tonal (azules y rojas). -Empleo de escalas pentatónicas y progresiones modales. Interacción con instrumentos tradicionales.	Tres secciones en el Playtron: rítmica, melódica y acompañamiento. Empleo de sampler, hardware Playtron, metrónomo y aplicación Pro Metronome.

Fuente: Elaboración propia

La medida metronómica en las prácticas individuales y colectivas se realizó de manera no convencional con la aplicación Pro Metronome[54], silenciando los tiempos 1 y 3 para que el alumnado hiciese sonar los tiempos silenciados durante la acción y reacción del sonido. En la dinámica de clase se expuso el rebote utilizando una pelota para que el

[54] La aplicación de EUMLab fue diseñada para la ejercitación musical por desarrolladores de *software* y músicos expertos. Para ampliar la información se sugiere explorar el sitio web http://eumlab.com/pro-metronome/

alumnado ejercitara la coordinación y sincronización, y mantuviera el movimiento ordenado y constante mientras verbalizaba los tiempos del compás con el indicador metronómico.

Los escenarios tonales y modales fueron creados en el Playtron con los sonidos de la escala de Do mayor. Las progresiones modales (bajos de acompañamiento) se correspondieron con los modos dórico y eólico, y el empleo de la escala en la zona melódica del Playtron. Para el escenario tonal, se empleó la estructuración cuadrática A-A'-B-A', donde cada letra tenía un compás, A era la tónica y B la dominante.

4.4. Diseño de sesiones de Educación Musical con Playtron

Se diseñaron cuatro sesiones prácticas con una duración aproximada de una hora, y con un intervalo de tiempo entre sesiones no mayor a una semana. Estas sesiones se realizaron en las clases de Educación Musical con el propósito de registrar el impacto de los contenidos y de los mediadores tecnológicos en el alumnado (véase la tabla 2).

TABLA 2. *Contenidos y propósitos de las sesiones formativas*

Primera sesión El pulso y la frase cuadrática	Exponer los conceptos musicales y estrategias formativas incluidas en la propuesta a los participantes, rebote y frase. Observar la respuesta activa de los participantes ante la demanda musical, sus propias interacciones, y con el investigador. Registrar cualquier impresión, comentario o incidencia realizada durante la sesión.
Segunda sesión Subdivisión rítmica en cuatro compases, aplicación al piano	Observar la gestión motora de los participantes en la realización de las demandas musicales. Registrar la interacción, expresiones, e incidencias acontecidas durante la sesión.
Tercera sesión Independencia, sincronización y coordinación de acuerdo con las relaciones 1:4, 1:3, 1:2 y 1:1	Observar la respuesta activa de los participantes ante la demanda corporal y musical. Detallar el acercamiento por parte de los participantes a la realización de la tarea. Registrar cualquier impresión, comentario o incidencia realizada durante la sesión.
Cuarta sesión Improvisación – jam session	Fomentar la improvisación y la creatividad aplicando las herramientas desarrolladas en los diferentes escenarios musicales propuestos. Incentivar la interacción entre participantes. Observar la respuesta activa de los participantes ante la música.
Recursos utilizados en las sesiones: Playtron, teclado musical, software LogicProX, ordenador portátil, pizarra, parlante, pelota, plastilina playdoh, muñequera, interfaz USB/MIDI.	

Fuente: Elaboración propia

4.5. Aspectos clave del análisis interpretativo realizado

El análisis e interpretación de los hallazgos emergió a partir de la observación de la interacción del alumnado en las sesiones formativas y la gestión del conocimiento (observación participante), de la identificación y categorización de información clave que surgió de las entrevistas individuales (semiestructuradas), y de la discusión grupal sobre la experiencia de aprendizaje (*focus group*). Para lograr la mayor profundidad y consistencia del estudio, la información recolectada se trianguló con diversas perspectivas de referentes teóricos y de estudios metateóricos y de campo.

Por estas vías, y con estos recursos, se logró registrar, clasificar y analizar la información según tres categorías vinculadas a los ejes temáticos de la investigación:

- Experiencias formativas previas y en el aula de Educación Musical.
- Experiencias formativas con tecnologías musicales innovadoras.
- Impacto de TPACK y Playtron en el aprendizaje musical.

5. RESULTADOS DEL ESTUDIO

- La formación musical previa del alumnado se muestra condicionada por un nivel bajo de motivación, desinterés y por aprendizajes mecánicos no significativos.
- Los resultados mostraron una tendencia a creencias erróneas sobre la música y su interpretación; generalmente, debido a las escasas o inexistentes oportunidades para la experimentación libre y creativa.
- Esta realidad puede estar coligada con la escasa presencia de actividades performáticas, creativas y exploratorias en el aula de Educación Musical.
- En las actividades programas con el uso de Playtron se evidenciaron cambios significativos en la demostración o

exteriorización de las habilidades musicales del alumnado. Es posible que intervengan otros factores, como la desinhibición personal, debido a la naturaleza lúdica de las sesiones formativas.

- En las sesiones formativas, apoyadas en el modelo TPACK y el mediador Playtron, se produjo mayor compromiso para la construcción y circulación del conocimiento musical.
- El enfoque gamificado del modelo TPACK, y haber centralizado el proceso de enseñanza aprendizaje en el alumnado, reanimó la actitud hacia la música, potenció la experiencia de aprendizaje y estimuló el aprendizaje metacognitivo.
- El alumnado, indistintamente de su nivel de conocimiento musical, protagonizó activamente su aprendizaje, el cual se caracterizó por la libertad para la exploración creativa.
- El uso del mediador instrumental Playtron mejoró las condiciones para el trabajo cooperativo en el aula, y amplió las posibilidades del docente para realizar retroalimentación efectiva y situada.
- El alumnado percibió la importancia de iniciarse en el «juego de la música» sin preocupaciones sobre la ejecución instrumental, entendiendo que existen otras rutas para la interiorización de contenidos y experiencias musicales.

6. DISCUSIÓN

Los testimonios verbales, las actitudes y las percepciones del alumnado participante desvelaron que sus experiencias formativas previas estuvieron condicionadas por la baja motivación y que su aprendizaje musical distaba de ser significativo y permanente. Esta realidad coincide y confirma la percepción de la Coordinación del Área de Música de la URJC y las preocupaciones que movilizaron a este estudio.

En el recorrido por los episodios y sesiones formativas se evidenciaron mejoras significativas en la exteriorización de las competencias musicales del alumnado. Se observó mayor interacción social en el aula a

través de la cooperación para *aprender haciendo*, mayor compromiso para la circulación del conocimiento construido y un repunte en la captación de los significados rítmicos y melódicos, estructurales y teóricos, de la música.

En este sentido, las expresiones del alumnado participante fueron mayoritariamente positivas y la recepción del contenido pedagógico tuvo mayor calado y efectividad al usar Playtron como mediador instrumental innovador. La motivación positiva (impulso al logro) en las prácticas de las sesiones formativas contrastaron con el marco de referencias y las experiencias formativas previas del alumnado.

Para una discusión más específica de los resultados de este estudio conviene analizar los hallazgos según las tres categorías o dimensiones de la investigación.

En relación con la categoría «experiencias formativas previas y en el aula de Educación Musical», se evidenció una imagen deformada de la música basada en la exigente tarea del solfeo y en la baja o nula experimentación con interpretaciones musicales libres y creativas. Además, como advierten Pozo et al., (2020) y Cremades-Andreu y García, (2017), este tipo de Educación Musical está atravesado por enfoques predominantemente técnicos, memorísticos y teóricos que impactan negativamente en el significado y en la motivación hacia el aprendizaje de la música. En líneas generales, se corrobora que la Educación Musical actual adolece de actividades performáticas, creativas y exploratorias (Vernia Carrasco, 2017; Pozo et al., 2020).

Sin embargo, a pesar de la contundencia de las experiencias previas del alumnado, las sesiones formativas realizadas fomentaron otro nivel de motivación en el alumnado que le llevo a participar en actividades que cambiaron el curso de sus expectativas y sus condiciones, individuales y externas, y la manera de gestionar el conocimiento musical en el aula. Además, el estudiantado reconoció que el enfoque del modelo TPACK, gamificado y centrado en el alumnado, reaviva la actitud hacia la música y pone en marcha esa musicalidad intuitiva encarnada del alumnado (López-Íñiguez et al., 2020), que le facilita «entrar» en el juego musical para vivenciar el aprendizaje y potenciar su experiencia con la música.

Respecto de la categoría «experiencias formativas con tecnologías musicales innovadoras», se evidenció que la integración de contenidos, estrategias didácticas y herramientas tecnológicas (metrónomo digital, Playtron), brindaron otras oportunidades al alumnado sin amplios o con nulos conocimientos instrumentales o teóricos, para protagonizar su aprendizaje de manera práctica y proactiva. Esto coincide con la tesis de Bauer (2020), sobre la importancia de conectar las nuevas tecnologías con las necesidades de aprendizaje y el nivel competencial del alumnado.

Por otro lado, la introducción de Playtron en el aula de música representó un cambio significativo en la dinámica de interacción entre el alumnado y la música. Este dispositivo permitió gestionar el sonido musical a partir de herramientas formativas para el control corporal y el fraseo cuadrático, de manera más intuitiva y corporal. Además, este mediador instrumental (Playtron) y la división del instrumento en secciones (rítmica, melódica y de acompañamiento) estimularon el acercamiento grupal e individual a diferentes funciones instrumentales y abrieron las puertas para participar de escenarios modales y tonales (*jam sesión*) que facilitaron que el alumnado pudiera internalizar conceptos y fundamentos de la música, incluso sin tener una formación musical previa.

En relación con la categoría «impacto de TPACK y Playtron en el aprendizaje musical», las evidencias de este estudio sostienen que las demostraciones prácticas y la interacción grupal crearon un clima de aula que propició la retroalimentación efectiva y situada. Esto estimuló un cambio significativo en el rol docente y el inicio, de manera natural e informal, de una red de conocimiento en el aula. Como argumentan Johnson y Johnson (2018), este es uno de los fundamentos clave del aprendizaje cooperativo.

La percepción y relato del alumnado coincidió en señalar que el modelo de sesiones formativas, las estrategias de gamificación y el mediador instrumental tuvieron impacto positivo en la visión sobre la Educación Musical dentro del aula y en otros contextos de su itinerario personal y familiar. En este sentido, se evidenció mayor predisposición del alumnado a ayudar, apoyar e interactuar, aspectos que denotaron implicación para la construcción y circulación del conocimiento a través de una nueva ruta de aprendizaje, como argumentan Daniel y Parkes (2017) necesariamente multidireccional e inclusiva.

Por otro lado, la experimentación sonora con Playtron estimuló el control corporal, la consciencia del movimiento y el fraseo musical, dentro y fuera del aula. Además, el alumnado percibió mayor libertad creativa y goce estético al pasar de una actitud pasiva receptiva a otra exploratoria y proactiva. Esto significó para el alumnado despojarse, progresivamente de estigmas sobre la ejecución instrumental y poner en valor habilidades sociales que le ayudaron a establecer relaciones interpersonales, gestionar el aprendizaje metacognitivo y comprender los contenidos musicales.

7. CONCLUSIONES

Esta investigación concluye que la combinación de estrategias formativas lúdicas e innovadoras y de nuevas tecnologías puede transformar significativamente el proceso de enseñanza musical e incluso mejorar el aprendizaje metacognitivo y fortalecer las habilidades sociales del alumnado. En este sentido, parece clave que tecnologías emergentes como Playtron se integren al aula de Educación Musical para mejorar el equipamiento docente de cara a los desafíos actuales de la formación musical y para reconvertir la enseñanza musical de memorística y técnica a una experiencia enriquecedora para el desarrollo competencial (Mishra y Koehler, 2006).

En este sentido, este estudio desveló otras posibles fórmulas para la Educación Musical en el Grado de Educación Primaria de la URJC porque la inmersión práctica del alumnado en las sesiones formativas mostró un nivel significativo de compromiso, implicación y de motivación hacia los contenidos de las asignaturas musicales.

Por otro lado, las percepciones e interpretaciones del alumnado nos llevan a concluir que su actitud en el aula ordinaria de clase no está marcada por la pasividad, sino por la espera a que ocurra el cambio en la respuesta educativa que ofrecemos, la cual debe integrar aprendizajes, estimular la lúdica, la metáfora y el pensamiento creativo, llamar a la movilización protagónica en el conocimiento y fomentar nuevas redes de intercambio basadas en la cooperación, la experiencia y el aprendizaje encarnado.

En este sentido, conviene profundizar en estudios en el ámbito de la educación y de otras disciplinas sociales que valoren en profundidad las

demandas del alumnado considerando que están inmersos en contextos caracterizados por la complejidad, la diversidad y la intensiva experiencia tecnológica. También convendrá trazar nuevas líneas de investigación que aborden e incluyan perspectivas reflexivas sobre la ampliación e inclusión de nuevas asignaturas que fortalezcan la Educación Musical.

8. REFERENCIAS

Arias, F. (2012). El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica. (6.ª ed.). Episteme.

Arnaiz, P. (2019). La Educación Inclusiva: Mejora Escolar y Retos para el Siglo XXI. Participación Educativa, 41-50. https://bitly.cx/OQzc

Aróstegui, J. (2006). La Formación del Profesorado en Educación Musical ante la Convergencia Europea en Enseñanzas Universitarias. Revista de Educación, 341, 829-844. https://bitly.cx/lREW

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2015). Transformar Nuestro Mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. A/RES/70/1. ONU. https://sdgs.un.org/es/2030agenda

Balestrini, M. (2006). Cómo se Elabora el Proyecto de Investigación. Consultores Asociados Servicio Editorial.

Bauer, W. (2020). Music Learning Today: Digital Pedagogy for Creating, Performing, and Responding to Music. (2.ª ed). Oxford University Press.

Bisquerra, R. (Coord.). (2014). Metodología de la Investigación Educativa. (6.ª ed.). La Muralla.

Bresler, L., & Stake, E. (1998). Qualitative Research Methodology in Music Education. In Handbook of Research on Music Teaching and Learning (pp. 209-239). Oxford University Press.

Carter, N., Bryant-Lukosius, D., Di Censo, A., Blythe, J., & Neville, A. (2014). The Use of Triangulation in Qualitative Research. Oncol Nurs For, 41(5), 545-547.

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, núm. 311, de 29 de diciembre de 1978, pp.1-40. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229

Cremades-Andreu, R., & García-Gil, D. (2017). Musical Training for Primary Education Graduates in the Context of Madrid. Revista Española de Pedagogía, 268(75), 415-431. DOI: http://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-06

Creswell, J. (2014). Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. Sage Publications.

Daniel, R., & Parkes, K. (2017). Music Instrument Teachers in Higher Education: An Investigation of the Key Influences on how They Teach in the Studio. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 29(1), 33-46.

Flick, U. (2018). Triangulation in Qualitative Research. In The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection (pp. 527-544). SAGE Publications Ltd.

Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How Many Interviews are Enough? An Experiment With Data Saturation and Variability. Field Methods, 1(18), 59-82. DOI: https://doi.org/10.1177/1525822X05279903

Johnson, D., & Johnson, R. (2019). Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning. In S. Brito (Ed.), Active Learning. Beyond the Future (pp. 59-70). Intech Open.

Krueger, R., & Casey, M. (2015). Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research (5.ª ed.). SAGE Publications.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

López-Íñiguez, G., Pozo, J., & Puy, M. (2020). El Aprendizaje y la Enseñanza de la Música en el Siglo XXI. En J. Pozo, M. Puy, J. Torrado y G. López-Íñiguez (Coords.), Aprender y Enseñar Música. Un Enfoque Centrado en los Alumnos (p.30). Morata.

McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). Investigación Educativa. (5.ª ed.). Pearson Educación.

Meirieu, P. (junio de 2006). El Significado de Educar en un Mundo sin Referencias. [Discurso principal]. Conferencia Abierta a la Comunidad Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires, Argentina.

Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017-1054. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Muruamendiaraz, N., Ordoñana, J., y Golda Racena, A. (2010). La Formación del Profesorado de Música en Primaria en Francia e Italia. Profesorado, 2(14), 83-93. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42647

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se Establecen los Requisitos para la Verificación de los Títulos Universitarios Oficiales que Habiliten para el Ejercicio de la Profesión de Maestro en Educación

Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 312, de 29 de diciembre de 2007, pp. 53747-53750. https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3857

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015a). Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233813

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015b). Objetivos de Desarrollo Sostenible. ONU. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

Patton, M. (2015). Qualitative Research and Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice. Sage publications.

Pérez Serrano, G. (2007). Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. La Muralla.

Pozo, J., Puy Pérez-Echeverría, M., Torrado, J., y López-Íñiguez, G. (2020). Aprender y Enseñar Música: Un Enfoque Centrado en los Alumnos. Morata.

Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se Establece el Título Universitario, Oficial de Maestro, en sus Diversas Especialidades y las Directrices Generales Propias de los Planes de Estudios Conducentes a su Obtención. Boletín Oficial del Estado, núm. 244, de 11 de octubre de 1991, pp. 33003-33018. https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/08/30/1440

Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se Establecen las Especialidades Docentes del Cuerpo de Maestros que Desempeñen sus Funciones en las Etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria Reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 270, de 09 de noviembre de 2011, pp.1-7. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2011-17630

Vernia Carrasco, A. (2017). La Educación Musical en España. Triste Realidad y Esperanza para el Cambio. ISME.SEM-EE.

Stake, R. (2006). Multiple Case Study Analysis. The Guilford Press.

Toledo, U. (1997). Giambattista Vico y la Hermenéutica Social. Cinta Moebio, 4, 128-145. https://www.moebio.uchile.cl/04/vico.html

Yazan, B. (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. The Qualitative Report, 2(20), 134-152. DOI: https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2102

INTEGRACIÓN CREATIVA DE LAS ARTES EN LA FORMACIÓN DOCENTE: UN PROYECTO DE MUSICALIZACIÓN DE OBRAS PICTÓRICAS EN LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

ÓLIVER CURBELO GONZÁLEZ
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
CRISTINA MARTÍN SANZ
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

Las titulaciones universitarias de formación del profesorado necesitan reformular sus procesos educativos para alinearse con el sistema educativo y adaptarse a la transformación social, tecnológica y económica de la sociedad (Rodríguez-Torres et al., 2021).

La educación universitaria en los grados de Educación Infantil y Primaria enfrenta el desafío de preparar a futuros docentes para un entorno educativo en constante cambio (Celín, 2023). Esto no solo implica dominar conocimientos, sino también desarrollar habilidades interdisciplinares, creativas y de trabajo colaborativo (Aguiar et al., 2023).

El proyecto que se presenta a continuación se implementó en el curso académico 2023-2024 en dos asignaturas del área de Didáctica de la Expresión Musical, pertenecientes a las titulaciones de Grado en Educación Infantil y Primaria. Este proyecto combinó la música con la historia del arte a través de un trabajo creativo y colaborativo que consistía en la musicalización de una obra pictórica. Para ello, se utilizaron de manera creativa herramientas de creación sonora y musical, así como las TIC, con el objetivo de recrear musicalmente la obra pictórica elegida.

1.1. La interdisciplinariedad a través de la música

En España los reales decretos 95/2022 y 157/2022, por los que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil y la Educación Primaria, respectivamente, determinan que la acción educativa de estas etapas tendrán un carácter global e integrador, orientándose al desarrollo de competencias. Sin embargo, la realidad del aula es totalmente distinta, habiendo una gran desconexión entre asignaturas distintas (Chao-Fernández et al., 2020; Gilabert y Bernabé, 2020).

Por tanto, la formación del profesorado debe realizarse desde la interdisciplinariedad, partiendo de los puntos de encuentro de las diferentes disciplinas (Esquivel et al., 2021, Segovia et al., 2017), ya que los futuros docentes deben estar formados en este enfoque (Mireles y Santos, 2023).

En los últimos años se han implementado algunos proyectos desde una perspectiva interdisciplinar en los distintos niveles educativos con presencia de la música. Estos proyectos reconocen y aprovechan las potencialidades de la música en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Chao-Fernández et al., 2020) y su versatilidad para integrar contenidos de diferentes áreas de conocimiento (Arriolabengoa y Urrutia, 2019). En el ámbito de la formación del profesorado destacan trabajos interdisciplinares que combinan la música con otras disciplinas, como la lengua y literatura (Benito y Pastor, 2022), la física (Soto y Porflitt, 2024); los lenguajes plástico y visual (López et al., 2022; Gilabert y Bernabé, 2020); la educación plástica, visual y la educación física (Folch, 2022); el lenguaje visual y la literatura (Aguiar et al., 2023; Casal de la Fuente et al., 2022).

Además, en el área de Didáctica de la Expresión Musical de diversas universidades españolas se han llevado a cabo dinámicas que abordan la música en las titulaciones de Grado en Educación Infantil y Primaria como herramienta interdisciplinar. Estas dinámicas, implantadas en las asignaturas propias del área, integran contenidos propios de otras materias, como la lengua y literatura, la expresión corporal, las matemáticas, las artes plásticas, las artes escénicas o la historia con resultados positivos (Sánchez-Andújar, 2023; Rincón y Rodríguez, 2023; González-Cid, 2022; López-García, 2022; Curbelo González, 2021;

González-Barroso, 2018; Rodríguez Lorenzo, 2017; Arriolabengoa y Urrutia, 2019; Casals et al., 2014).

1.2. La creatividad grupal en la educación musical

La Real Academia Española (2023) define la creatividad como la "facultad de crear" (acep. 1). Sin embargo, las personas creativas son aquellas que se caracterizan por tener habilidades de pensamiento crítico y reflexivo (González Moreno, 2013).

Aunque la creatividad es una singularidad universal de los seres humanos, la capacidad creadora de cada persona depende de las oportunidades que tenga para expresarlo (Curbelo, 2021)

Aunque los planes de estudio universitarios se adecúan por regla general a las necesidades formativas de los futuros docentes, es necesario orientar la formación musical hacia el desarrollo integral del alumnado a través del aprendizaje creativo y reflexivo (Minors et al., 2024; Blanco y Peñalba, 2020; Contreras, 2018), pues es clave para el desarrollo y el logro de los aprendizajes significativos (Curbelo, 2021).

Las habilidades creativas se desarrollan mejor a través de la colaboración y la interacción social, que del trabajo individual (Gaunt et al., 2021; Barret et al. 2021). El aprendizaje colaborativo en pequeños grupos heterogéneos posee numerosas ventajas, entre las que destaca una participación más activa del alumnado, el fomento del pensamiento crítico, el desarrollo de habilidades comunicativas, el aumento de la motivación e interés por el aprendizaje, la autonomía o el rendimiento académico, entre otras (Espinoza-Freire, 2022).

En el ámbito universitario el trabajo grupal suele destinarse al aprendizaje cooperativo, destinado a elaborar un producto final. Este tipo de herramientas no promueve el desarrollo de habilidades antes mencionadas, sino que van destinadas a superar un trabajo final, no para el desarrollo de competencias (Aranda, 2015, Lucero, 2003). Por ello, en las enseñanzas de formación del profesorado se debe potenciar el fomento habilidades de trabajo colaborativo, donde los futuros docentes puedan compartir y construir conocimientos de manera colectiva a lo largo de toda la duración de la asignatura (Aguiar et al., 2023).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este proyecto se basaba en fomentar la creatividad del alumnado a través de enfoques innovadores que integren diferentes disciplinas artísticas, como la pintura y la música, y desarrollen habilidades de trabajo autónomo y colaborativo.

De este objetivo se desprenden una serie de objetivos específicos:

- Fomentar en el alumnado la capacidad de análisis y el pensamiento crítico sobre las artes plásticas y la música desde un punto de vista interdisciplinar.
- Desarrollar habilidades de autonomía en el aprendizaje
- Integrar las TIC en el proceso educativo como herramienta para la creación sonora y musical.
- Potenciar el trabajo colaborativo para el desarrollo de habilidades creativas en la creación musical.
- Promover la interdisciplinariedad al combinar conocimientos de historia del arte y música, permitiendo a los estudiantes comprender cómo diferentes formas de arte pueden interactuar y enriquecerse mutuamente.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación sigue el modelo de investigación acción, el cual, tras la implementación de una serie de estrategias de acción, se observa y se reflexiona sobre su eficacia (García Sanz y García Meseguer, 2012). El propósito de esta investigación en el ámbito educativo es mejorar la práctica docente, investigando e innovando mientras desarrolla su ejercicio profesional (Romero, 2016; García Sanz y García Meseguer, 2012).

El método de investigación acción es un tipo de investigación cualitativa que se centra en la solución de problemas o la mejora de la práctica educativa mediante la participación activa de los miembros de un grupo en el proceso investigado (García, 2023).

3.1. Muestra

La presente investigación-acción se llevó a cabo durante el curso académico 2023-2024, en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, con el alumnado de las titulaciones de Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria.

En la titulación de Grado en Educación Primaria la propuesta se llevó a cabo en dos grupos de la asignatura de *Educación Musical*. Esta asignatura es de tipo *obligatoria* para el alumnado de segundo curso, por lo que el perfil del estudiantado no era específico de educación musical.

En la titulación de Grado en Educación Infantil la actividad fue implementada en la asignatura *Taller de actividades musicales para el desarrollo de la creatividad,* que es de tipo *optativa* o de la mención *Expresión y desarrollo de la creatividad.*

El número total de estudiantes participantes fue de 153, que estuvieron distribuidos en 34 grupos, de entre dos y cinco personas.

3.2. Procedimiento

La propuesta fue diseñada como parte de las actividades de aprendizaje que el alumnado debía realizar a lo largo de las asignaturas de Educación Musical y Taller de actividades musicales para el desarrollo de la creatividad. En la primera asignatura se detectó la necesidad de trabajar la práctica de la música desde un punto de vista creativo, reflexivo y colaborativo, pues, en el cuestionario inicial realizado por el alumnado, se manifiesta el exceso de trabajos escritos tipo resumen exigidos en numerosas asignaturas. En la segunda asignatura su aplicación se debió a la inquietud por incorporar otra actividad interdisciplinar como sustitución de la *historia sonora* que se llevaba a cabo como actividad creativa del alumnado.

Las asignaturas donde se implementó la propuesta son cursadas por el alumnado de las dos titulaciones en el segundo semestre del curso académico, casi de manera simultánea.

El agrupamiento fue realizado por parte del propio alumnado a principio del semestre, pues se requería esta distribución para la realización de las distintas actividades de aula y autónomas a lo largo de las asignaturas.

En ambas materias el alumnado dispuso de dos semanas para la elaboración de la tarea, la cual debían subir al campus virtual de la asignatura.

Una vez que todos los grupos entregaron la tarea, el profesorado de las asignaturas procedió a evaluarlas de acuerdo a los siguientes ítems:

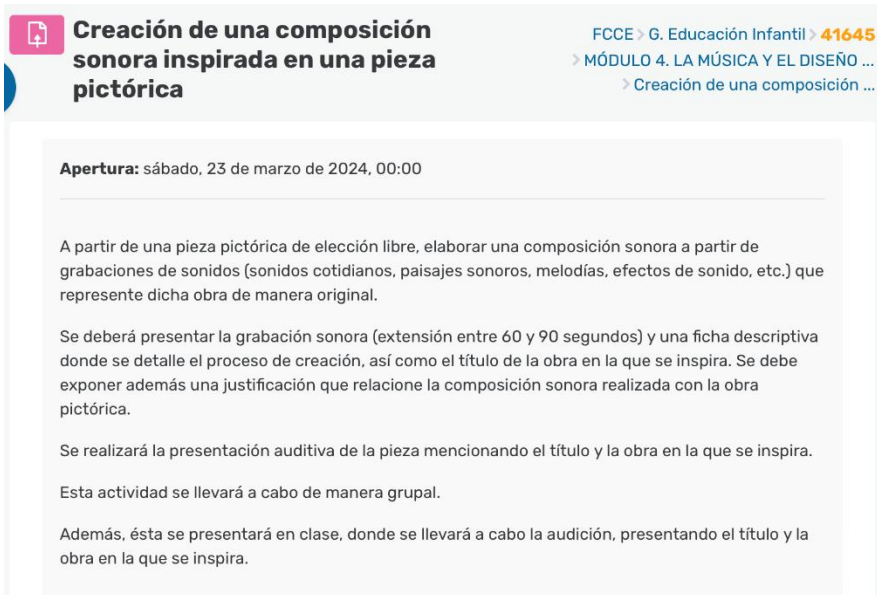
- Capacidad analítica y pensamiento crítico. Se evalúa la habilidad para analizar la obra pictórica y establecer relaciones significativas con la sonorización creada.
- Manejo de la aplicación de edición de audio. Se evalúa la competencia en el uso de la aplicación de edición de audio, reflejada en la calidad del resultado sonoro obtenido.
- Naturaleza de los sonidos seleccionados y capacidad creativa en su procesamiento. Se evalúa la variedad y originalidad de los sonidos seleccionados y cómo se han procesado en la aplicación para crear un paisaje sonoro coherente y adecuado.

Posteriormente, se reservó una sesión para la exposición de las producciones realizadas ante sus compañeros y compañeras. Tras la exposición, se les pidió que realizaran una autoevaluación sobre el trabajo realizado y las habilidades desarrolladas.

4. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

La propuesta llevaba como título *Creación de una composición sonora inspirada en una pieza pictórica* y contaba con la descripción que se muestra en la figura 1, recogida del campus virtual de la asignatura *Taller de actividades musicales para el desarrollo de la creatividad* (Título de Grado en Educación Infantil).

***FIGURA 1**. Descripción de la actividad publicada en el campus virtual de una de las asignaturas*



Creación de una composición sonora inspirada en una pieza pictórica

FCCE > G. Educación Infantil > 41645
> MÓDULO 4. LA MÚSICA Y EL DISEÑO ...
> Creación de una composición ...

Apertura: sábado, 23 de marzo de 2024, 00:00

A partir de una pieza pictórica de elección libre, elaborar una composición sonora a partir de grabaciones de sonidos (sonidos cotidianos, paisajes sonoros, melodías, efectos de sonido, etc.) que represente dicha obra de manera original.

Se deberá presentar la grabación sonora (extensión entre 60 y 90 segundos) y una ficha descriptiva donde se detalle el proceso de creación, así como el título de la obra en la que se inspira. Se debe exponer además una justificación que relacione la composición sonora realizada con la obra pictórica.

Se realizará la presentación auditiva de la pieza mencionando el título y la obra en la que se inspira.

Esta actividad se llevará a cabo de manera grupal.

Además, ésta se presentará en clase, donde se llevará a cabo la audición, presentando el título y la obra en la que se inspira.

Fuente: ulpgc.es

En esta descripción se pide al alumnado que escoja primeramente una obra pictórica de su elección que deseen musicalizar. Posteriormente deben hacer un análisis del significado de la representación pictórica.

El siguiente paso consistía en la planificación de la historia sonora o paisaje sonoro que quisiera llevar a cabo. Para ello era necesario seleccionar los sonidos que se mezclarían para crear esa musicalización, que podían seri sonidos cotidianos, paisajes sonoros, melodías o efectos de sonido, entre otros. Estos sonidos podían partir de grabaciones propias o extraídas de bancos de sonidos.

Para la edición el alumnado utilizaría el programa *Audacity,* una aplicación multiplataforma libre que previamente había manejado como actividad propedéutica creando paisajes sonoros a partir de sonidos individuales.

Las acciones básicas que el alumnado aprendió a manejar previamente fueron: añadir pista en estéreo, importar audio, seleccionar, copiar, cortar, pegar y desplazar. Los efectos de audio de la aplicación que el

alumnado exploró en la actividad previa fueron los relacionados con el ajuste del volumen, la reverberación, la aparición y desaparición progresiva. Los archivos de audio que se importaban se añadían siempre en una pista estéreo nueva para poder trabajar posteriormente en los efectos de audio necesarios según las necesidades de cada sonido.

El clip de audio que acompañaría la obra pictórica debía tener una duración de entre 60 y 90 segundos.

Junto con la entrega del archivo de audio, el grupo debía entregar una ficha descriptiva donde se detallaba la justificación de la musicalización aportada y su relación con la obra pictórica, así como el proceso de edición sonora llevado a cabo.

5. RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN

Tras el estudio y análisis de los productos entregados por el alumnado se muestran los resultados recogidos.

5.1. Obras pictóricas escogidas

Las obras pictóricas seleccionadas por cada grupo de manera libre fueron diversas y variadas, abarcando autores de desde el Renacimiento hasta la actualidad. A continuación se enumeran los cuadros utilizados para la musicalización:

- Nighthawks, de Edward Hopper.
- La gran ola de Kanagawa, de Katsushika Hokusai
- Guernica, de Pablo Picasso
- El jardín de las delicias, de Jheronimus Bosch (el Bosco)
- El juicio final, de Hans Memling
- La persistencia de la memoria, de Salvador Dalí
- Avenida de los álamos al atardecer, de Vincent Van Gogh
- El circo, de Georges Seurat
- El nacimiento de Venus, de Sandro Botticelli
- El beso de Mickey Mouse y Minnie Mouse, inspirado en el de Gustav Klimt, de Nataliia Krykun.
- La noche estrellada, de Vincent Van Gogh

- Impresión, sol naciente, de Claude Monet
- Naturaleza imaginaria, de Francisco Fernández Castellano
- El ángel caído, de Alexandre Cabanel
- Mt. Fuji and Cherry Blossoms, de Reiji Hiramatsu
- Africanas sobre agua, Lena Popow
- Animales de la selva, Varinia M. Báez
- Tigre en una tormenta tropical, Henri Rousseau
- Chicas en la playa de Cabanes, de Juan Villalobos García
- El acantilado de Etretat después de la tormenta, de Gustave Courbet
- The Bachelor Party, de Louis Wain
- The Card Game, de Louis Wain
- Espíritu, de George Roux
- El 3 de mayo de 1808 en Madrid, de Francisco de Goya
- El beso, de Gustav Klimt
- Las Meninas, de Diego Velázquez

Algunos de los cuadros causalmente fueron escogidos por hasta cuatro grupos distintos, como son *La noche estrellada* (Van Gogh) e *Impresión, sol naciente* (Monet).

5.2. Análisis de las obras pictóricas

Para llevar a cabo el análisis el alumnado acudió a fuentes en línea que aportaban información relevante sobre las características de la obra. En uno de los casos, al tratarse de una obra pictórica de un familiar de uno de los integrantes del grupo, la información expuesta se basaba en los comentarios de la artista.

Este análisis recogía información sobre el autor, la fecha de creación de la obra, el contexto, sus características y la técnica pictórica.

El alumnado no recibió instrucciones sobre la información que podía incorporarse en la ficha descriptiva como parte del análisis de la obra pictórica, sino que de manera libre y ordenada la mayoría del alumnado destinó una parte del documento a exponer los datos mencionados que consideró relevantes para justificar su posterior musicalización.

5.3. Musicalización de las obras pictóricas

Cada grupo realizó la musicalización de la obra pictórica escogida haciendo uso de al menos dos tipologías de sonidos entre las que enumeramos:

- Composiciones musicales de autores
- Melodías creadas y grabadas por el grupo
- Sonidos individuales grabados o descargados de bancos de sonidos
- Paisajes sonoros grabados o descargados de bancos de sonidos
- Narraciones o diálogos grabados
- Efectos de sonido, generalmente como transición

Todos los archivos de audio se ajustaron al tiempo establecido, siendo habitual la duración entre 60 y 70 segundos.

Las estructura de las musicalizaciones variaba según la creatividad del grupo y las características de la obra pictórica. Así, en las obras en formato tríptico la musicalización describe de manera sonora los elementos que se ven en cada panel, de izquierda a derecha. Esto permitía crear una narrativa auditiva que acompañara al espectador en su recorrido visual por cada sección de la obra. En los cuadros que no siguen el formato multipanel la musicalización va incorporando sonidos que se identifican con elementos propios de la obra. De esta forma se creaba una historia sonora, proporcionando una dimensión temporal adicional a la experiencia visual.

Como describir cada una de las musicalizaciones excedería en extensión los límites de este capítulo, se describen tres de las propuestas, que han sido seleccionadas por el contraste entre cada una de ellas. Estas propuestas ilustran la diversidad de enfoques y la riqueza creativa que los grupos aportaron a sus proyectos.

5.3.1. Musicalización de Guernica, de Pablo Picasso

Esta musicalización fue llevada a cabo por un grupo de cinco alumnas, que llevaban como nombre *Cinco en clave de sol,* perteneciente a la asignatura del Grado en Educación Infantil *Taller de actividades musicales para el desarrollo de la creatividad.*

La composición sonora que llevaron a cabo estaba inspirada en la pieza pictórica *Guernica*, de Pablo Ruiz Picasso, pintada en el año 1937 y elegida libremente por el grupo. Esta obra representa el bombardeo de Guernica, en la comunidad autónoma del País Vasco, durante la guerra civil española.

Es un cuadro simbólico, pintado en su totalidad con los colores negro, blanco y gris, lo que acentúa el dramatismo de la escena representada. En ella, se muestran figuras humanas y de animales, como el caballo y el toro, las cuales transmiten el dolor, la desesperación y el sufrimiento de las víctimas en aquella época.

Para la musicalización de esta obra de Picasso el alumnado utilizó un fragmento de la Sinfonía nº. 7 de Dmitri Shostakovich, composición dramática que representa el asedio a la ciudad de Leningrado por parte de los invasores nazis en la Segunda Guerra Mundial. Esta obra fue escogida por el alumnado ya que representaba la lucha, el sufrimiento y la resistencia, a la vez que transmitía un ambiente en el que se amplificaba la intensa emoción, el sufrimiento y el caos.

Sobre esta música, de marcado carácter rítmico, se incorporaron sonidos cuidadosamente insertados para que coincidieran con el pulso. Por un lado, se añadieron sonidos que representaran la guerra, como son: aviones de caza sobrevolando la zona, explosiones de bombas, gritos y caos de personas aterradas y ambulancias. Por otro lado, haciendo alusión a los elementos simbólicos que aparecen representados en el cuadro, se añadió el sonido de un caballo relinchando –que en la obra simboliza el sufrimiento de los inocentes y la destrucción de la guerra–, y el sonido del bufido de un toro –símbolo que en la obra representa la brutalidad y la oscuridad, así como también simboliza a España–.

Todos estos sonidos fueron editados y mezclados con la aplicación *Audacity,* consiguiendo una composición sonora que el alumnado definió como bastante intensa y evocadora, representativa del impacto y la devastación de esa guerra, así como del sufrimiento que muestran los elementos del *Guernica*, como los colores empleados en ella.

En el enlace https://bit.ly/3zlT62u se puede escuchar la musicalización realizada del cuadro.

5.3.2. Musicalización de El 3 de mayo de 1808 en Madrid, de Francisco de Goya

Esta musicalización fue llevada a cabo por un grupo de alumnos de *Educación Musical*, asignatura obligatoria de la titulación de Grado en Educación Primaria.

La composición sonora que llevaron a cabo estaba inspirada en *Los fusilamientos del tres de mayo*, de Francisco de Goya, pintada en el año 1814 y elegida libremente por el grupo. La obra pictórica representa los fusilamientos llevados a cabo por las tropas francesas al comienzo de la Guerra de Independencia Española.

Francisco de Goya en el cuadro captura la brutalidad y desesperación de la guerra. A través de su uso dramático de la luz y la sombra, Goya destaca la tragedia y el horror del fusilamiento de los ciudadanos madrileños por parte del ejército napoleónico. La expresión de miedo y resignación en los rostros de las víctimas, combinada con la fría indiferencia de los soldados, transmite una poderosa denuncia contra la violencia y la injusticia.

Para representar musicalmente este cuadro, el grupo realizó una composición musical y poética.

La parte musical está compuesta por una línea melódica interpretada por la guitarra, sobre el acompañamiento al piano de unos acordes. Su unión contiene numerosas disonancias, ya que trabaja con la politonalidad y una línea melódica que busca no tener sentido melódico tonal. Además, se inserta el sonido del viento y un disparo entre las pausas de la narración que hacen referencia a esta acción.

La parte poética refleja el dramatismo y la desesperación presentes en los fusilamientos ocurridos en la madrugada del 3 de mayo en Madrid, capturando la angustia y el valor de los prisioneros frente a la muerte inminente. El texto resalta la valentía del hombre que va a ser ejecutado y se enfrenta a su destino con la esperanza de que su muerte no sea en vano, sino el inicio de algo más grande y significativo. El texto poético es el siguiente:

Mis ojos brillan, la guadaña se disfraza,

de bayoneta hoy, en la batalla sin calma,

y me pregunto si morir así es digno,

de una vida completa, de esfuerzo sin alivio,

de metas que se desvanecen con trompetas,

¿Y es en serio que así acaba, tan abrupta y certera?

¿Y es en serio que hoy morirán mis camaradas,

agarrados a una esperanza tan vaga,

de que del cañón que nos juzga no salga nada?

Cualquier suspiro de viento, que lleve nuestras cenizas,

sin remordimiento, pensar esto me desgarra,

por dentro, y no callaré ni muerto, lo siento.

Alcé la voz para defender mi sangre,

pero sonó un estruendo, y ya no siento hambre.

Dicen que el sacrificio es virtud del hombre,

yo solo espero que mi final sea el inicio de algo grande.

En el enlace https://bit.ly/3L1VvSF se puede escuchar la musicalización realizada del cuadro.

5.4. Exposición de las musicalizaciones

Tras la entrega del archivo de audio y la ficha descriptiva, se destinó una sesión para la visualización por la totalidad de la clase de los productos entregados. Además, cada grupo debía comentar algunos aspectos relacionados con la musicalización y su vinculación con la obra pictórica, así como responder a las cuestiones que le planteaban sus compañeros.

Tras la exposición de todas las musicalizaciones, se dedicó un tiempo para que el alumnado evaluara la actividad. Esta evaluación se llevó a cabo mediante una discusión abierta.

Los estudiantes valoraron la actividad de manera muy positiva, expresando su entusiasmo y satisfacción por la oportunidad de integrar la música y el arte visual de manera tan creativa e interactiva.

Subrayaron las habilidades creativas desarrolladas desde el punto de vista musical, mencionando cómo la actividad les permitió experimentar con nuevas formas de expresión y composición. También resaltaron el carácter interdisciplinar del trabajo, apreciando cómo les ayudó a explorar y entender mejor las obras pictóricas a través de la música.

Además, muchos estudiantes destacaron el fortalecimiento del trabajo en equipo, ya que la colaboración fue esencial para la creación musical.

5. DISCUSIÓN

Los resultados de este proyecto destacan varios puntos clave en la formación del profesorado a través de enfoques interdisciplinares que integran la música con otras formas de arte. La implementación de la actividad de musicalización de una obra pictórica ha demostrado ser una herramienta eficaz para fomentar la creatividad, la colaboración y el pensamiento crítico en el alumnado de los títulos de grado en Educación Infantil y Primaria.

En primer lugar, la interdisciplinariedad a través de la música se ha demostrado eficaz para superar la desconexión tradicional entre distintas asignaturas en la educación infantil y primaria. La combinación de la música con la historia del arte ha permitido a los estudiantes no solo adquirir conocimientos en ambas áreas, sino también desarrollar una comprensión más profunda de cómo las artes pueden interactuar y enriquecerse mutuamente. Este enfoque ha sido particularmente valioso en un contexto educativo donde los reales decretos 95/2022 y 157/2022 enfatizan un carácter global e integrador de la educación, orientado al desarrollo de competencias. Sin embargo, la implementación práctica de esta interdisciplinariedad sigue siendo un desafío en muchas aulas (Chao-Fernández et al., 2020; Gilabert y Bernabé, 2020).

En cuanto al desarrollo de habilidades creativas, los resultados muestran que la creatividad grupal es un componente esencial para el aprendizaje significativo. Las actividades de creación sonora han fomentado el pensamiento crítico y la reflexión, habilidades esenciales para futuros docentes (González Moreno, 2013; Curbelo, 2021). Además, la colaboración en grupos heterogéneos ha promovido una mayor participación

activa del alumnado, aumentando su motivación e interés por el aprendizaje, y mejorando su rendimiento académico (Espinoza-Freire, 2022). Esto contrasta con el enfoque tradicional del trabajo grupal universitario, que a menudo se centra en la elaboración de productos finales sin promover verdaderamente el desarrollo de competencias colaborativas (Aranda, 2015; Lucero, 2003).

Otro aspecto relevante es la integración de las TIC en el proceso educativo. El uso de herramientas de edición de audio como *Audacity* ha permitido a los estudiantes explorar nuevas formas de expresión musical, desarrollando habilidades técnicas y creativas en el manejo de la composición sonora mediante el uso de las tecnologías digitales. Esta integración tecnológica es crucial para preparar a los futuros docentes para un entorno educativo cada vez más digitalizado.

Por último, la evaluación del proyecto ha mostrado que los estudiantes valoran altamente las oportunidades de aprendizaje interdisciplinar y creativo. La autoevaluación y la discusión abierta han sido instrumentos valiosos para reflexionar sobre el propio aprendizaje y mejorar las futuras implementaciones de este tipo de proyectos. Sin embargo, es necesario seguir investigando y refinando estas metodologías para maximizar su impacto educativo y asegurar que todos los estudiantes puedan beneficiarse de ellas.

6. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se ha puesto de manifiesto la importancia de reformular los procesos educativos en la formación del profesorado, integrando enfoques interdisciplinares y creativos que respondan a las demandas de una sociedad en constante transformación. La musicalización de obras pictóricas ha sido una experiencia educativa enriquecedora que ha permitido a los estudiantes desarrollar estas habilidades, necesarias para su futuro desempeño profesional en las aulas.

De acuerdo a los objetivos planteados en el trabajo extraemos las siguientes conclusiones:

- OE1 – Fomentar en el alumnado la capacidad de análisis y el pensamiento crítico sobre las artes plásticas y la música desde un punto de vista interdisciplinar: La combinación de artes plásticas y música ha impulsado en los estudiantes la capacidad de análisis y el pensamiento crítico. Este enfoque interdisciplinar les ha permitido abordar las artes desde diferentes perspectivas, enriqueciendo su comprensión y apreciación, tanto de la historia del arte, como de la música.

- OE2 - Desarrollar habilidades de autonomía en el aprendizaje: La estructura del proyecto ha promovido la autonomía en el aprendizaje, ya que los estudiantes han tenido que investigar, crear y reflexionar de manera independiente. Esta experiencia ha fortalecido su capacidad para gestionar su propio proceso educativo, un atributo esencial para su desarrollo profesional y personal.

- OE3 - Integrar las TIC en el proceso educativo como herramienta para la creación sonora y musical: Los estudiantes han desarrollado habilidades técnicas y creativas en el manejo de tecnologías de la información y comunicación (TIC), preparándolos para integrar eficazmente estas herramientas en su futura práctica docente. El trabajo con la herramienta de edición de audio *Audacity* les ha permitido conocer las posibilidades de este *software* para la elaboración y adaptación de recursos sonoros para la práctica docente

- OE4 - Potenciar el trabajo colaborativo para el desarrollo de habilidades creativas en la creación musical: Las actividades grupales han sido clave para el desarrollo de habilidades creativas en la creación musical. La colaboración en equipos ha fomentado la comunicación, la resolución de problemas y la creatividad, aspectos cruciales para la formación de docentes capaces de trabajar en entornos educativos colaborativos y dinámicos.

- OE5- Promover la interdisciplinariedad al combinar conocimientos de historia del arte y música, permitiendo a los estudiantes comprender cómo diferentes formas de arte pueden interactuar y enriquecerse mutuamente: La integración de

conocimientos de historia del arte y música ha permitido a los estudiantes comprender cómo diferentes formas de arte pueden interactuar y enriquecerse mutuamente. Este enfoque interdisciplinar no solo ha ampliado su perspectiva académica, sino que también ha demostrado cómo las artes pueden integrarse de manera efectiva en la educación para crear experiencias de aprendizaje más completas y significativas.

7. REFERENCIAS

Aguiar Perera, M. V., Perera Santana, A. y Curbelo González, O. (2023). Experiencia de trabajo interdisciplinar y cooperativo en el aula universitaria. Aula De Encuentro, 25(2), 175-194. https://doi.org/10.17561/ae.v25n2.7358

Aranda Franco, L. (2015). Un acercamiento al aprendizaje colaborativo en educación superior. El aprendizaje colaborativo al alcance de todos. Relingüística Aplicada (16). http://relinguistica.azc.uam.mx/no016/RL016_A03.htm

Arriolabengoa, M. J. y Urrutia, A. (2019, 13-14 de junio). Construcción de la identidad docente desde la creación artística [Póster]. III CongrESo EuroSoTL, Bilbao, España. https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/USPDF190334.pdf

Barret, M. S., Creech, A. y Zhukov, K. (2021). Creative Collaboration and Collaborative Creativity: A Systematic Literature Review. Frontiers in Psychology, 12, 1-15. doi:10.3389/fpsyg.2021.713445

Benito Blanco, J. y Pastor Comón, J. J. (2022). Música, aprendizaje cooperativo y experiencia emocional: análisis de una intervención literario-musical en la formación inicial del docente. Education Siglo XXI, 40(1), 31-54. https://doi.org/10.6018/educatio.432101

Blanco García, Y. y Peñalba Acitores, A. (2020). La formación de futuros docentes de Música en las universidades de Castilla y León: creatividad, ciudadanía y aprendizaje permanente como claves del cambio educativo. Revista Electrónica de LEEME, (46), 166-186. https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17756

Casal de la Fuente, L., Franco Vázquez, C., Gillanders, C. y Neira Rodríguez, M. (2022). Aproximación a los proyectos interdisciplinares desde los lenguajes artísticos y literarios. En C. Franco, C. Gillanders y M. Neira (coords.), Proyectos interdisciplinares de educación artística y literaria (pp. 7-16). Editorial Graó.

Casals Ibáñez, A.; Carrillo Aguilera, C.; González-Martín, C. (2014). La música también cuenta: combinando matemáticas y música en el aula. Revista Electrónica de LEEME, (34), 1–17. https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9861/9280

Celín Navas, H. (2023). Educar es la opción. En S. Acevedo Zapata, H. Celín Navas, J. A. Tasat y A. Ocampo González. (2023). Ensayos sobre educación para el siglo XXI. Sello Editorial UNAD. https://doi.org/10.22490/9789586519472

Chao-Fernández, A., Mato-Vázquez, D. y Chao-Fernández, R. (2020). Influence of Musical Learning in the Acquisition of Mathematical Skills in Primary School. Mathematics, 8(11), 1-13. https://doi.org/10.3390/math8112003

Contreras Sequeira, P. (2018). La creatividad musical aplicada a la formación del futuro maestro: un enfoque socio-crítico. En R. Roig-Vila (coord..), Redes de investigación en docencia universitaria, (pp. 399-408). Universidad de Alicante.

Curbelo González, O. (2021). Taller de actividades musicales para el desarrollo de la creatividad. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones y Difusión Científica.

Espinoza-Freire, E. E., (2022). El aprendizaje colaborativo, herramienta didáctica. Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa, 1(3), 33-41. https://orcid.org/0000-0002-0537-4760

Esquivel, N., Benavides, P. y Romero, A. (2021). Guía metodológica para el trabajo interdisciplinar en carreras de Educación. Universidad Politécnica Salesiana.

Folch Dàvila. M. C. (2022). Processos creatius i educació. Estudi de la contribució del Projecte Artístic Interdisciplinari a la formació inicial de mestres de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna [Tesis Doctoral. Universitat Ramon Llull]. Repositorio Tesis Doctorals en Xarxa (TDX). http://hdl.handle.net/10803/674842

García, G. (2023). Investigación cualitativa desde el método de la investigación acción: Qualitative Research from the Action Research Method. Revista de Artes y Humanidades UNICA, 24(51), 196–210. https://doi.org/10.5281/zenodo.10048464

García Sanz,. M. P. y García Meseguer, M. G. (2012). Los métodos de investigación. En M. P. García Sanz y P. Martínez Clares (coords.), Guía práctica para la realización de trabajos fin de grado y trabajos fin de máster. Universidad de Murcia: Servicio de Publicaciones.

Gaunt, H., Duffy, C., Coric, A., González Delgado, I.R., Messas, L., Pryimenko, O., y Sveidahl, H. (2021). Musicians as "Makers in Society": A Conceptual Foundation for Contemporary Professional Higher Music Education. Frontiers in Psychology, 12, 1-20. doi:10.3389/fpsyg.2021.713648

Gilabert González, L. M. y Bernabé Villodre, M. M. (2020). La formación del futuro docente a través de la interdisciplinariedad y la educación integral. Revista Pensamiento y Acción Interdisciplinaria, 6(2), 104-120. https://doi.org/10.29035/pai.6.2.104

González-Barroso, M. M. (2018). Cualidad interdisciplinar de la Música en la Educación Primaria, una propuesta metodológica. DEDiCA, (7), 65-83. http://hdl.handle.net/10481/34854

González-Cid, L. (2022). La puesta en escena interdisciplinar como herramienta de innovación docente. Prácticas artísticas participativas. En A. Bernabéu, F. J. Herrero y T. Hidalgo (coords.), La comunicación como herramienta post COVID-19 (pp.31-43). Universidad de Alicante. http://hdl.handle.net/10045/127124

González Moreno, P. A. (2013). Creatividad en la interpretación musical: aspectos que facilitan e inhiben su desarrollo en la educación superior. Journal for Educators, Teachers and Trainers, 5 (1), pp. 103–114.

López-García, A. (2022). Enseñanza interdisciplinar de la música y las ciencias sociales: el aprendizaje del saxofón a través de la historia del arte y las emociones [Tesis Doctoral. Universidad de Murcia]. Digitum: repositorio institucional de la Universidad de Murcia. http://hdl.handle.net/10201/125084

López Palacios, J., Bravo Marín, R. & De Moya Martínez, M. del V. (2022). Una experiencia audiovisual para los futuros maestros de educación musical. Popular Music Research Today: Revista Online De Divulgación Musicológica, 4(1), 143–162. https://doi.org/10.14201/pmrt.29219

Lucero, M. M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. Revista Iberoamericana de Educación, (33), 1-21. https://doi.org/10.35362/rie3312923

Minors, H. J., Österjö, S., Dalagna, G., y Salgado, J. (2024). Teaching Music Performance in Higher Education: Exploring the Potential of Artistic Research. OpenBook Publishers. DOI: 10.11647/OBP.0398

Mireles Vargas, O. y Santos Hernández, J. A. (2023). Formación multidisciplinaria para la docencia: diseño, prácticas y alcances de un programa de posgrado. Revista Iberoamericana de Educación, 92(1), 137-152. https://doi.org/10.35362/rie9215815

Real Academia Española (2023). Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.7 en línea]. https://dle.rae.es

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, (28), 3 de marzo de 2022. https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, (52), 2 de marzo de 2022. https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con

Rincón Prat, C. y Rodríguez García, M. V. (2023). Enseñando a enseñar: el cuento musical como herramienta metodológica interdisciplinar. En M. A. De la Ossa Martínez (coord.), Pedagogías activdas y recreativas: la Educación Musical en el siglo XXI, (pp.33-43). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. https://doi.org/10.18239/jornadas_2023.44.00

Rodríguez Lorenzo, G. A. (2017). Multiculturalidad, interdisciplinariedad y paisaje sonoro (soundscape) en la Educación Musical universitaria de los futuros maestros en Educación Infantil. DEDiCA (11), 153-172. http://hdl.handle.net/10481/45796

Rodríguez-Torres, A.F., Naranjo-Pinto, J.A. Cargua-García, N.I., Bustamante-Torres, J.P., Chasi-Solorzano, B.F.(2021). La percepción de los estudiantes universitarios en relación con el trabajo interdisciplinario. Espacios, 42(11), 47-58. DOI:10.48082/espacios-a21v42n11p06

Romero, E. (2016). La Investigación Acción: Métodos de investigación. Illari, (2), 88–90. https://revistas.unae.edu.ec/index.php/illari/article/view/233

Sánchez-Andújar, I. M. (2023). Producción creativa en la enseñanza de la historia: experiencia didáctica en el Grado en Historia y Ciencias de la Música. Innovación Educativa, (33), 1-15. https://doi.org/10.15304/ie.33.9223

Segovia, P., Pinos, P. y Murillo, I. (2017). La interdisciplinariedad para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje en la Carrera de Odontología. Revista Conrado, 13(57), 82-90. https://doi.org/10.37117/s.v2i3.23

Soto Alvarado, M., y Porflitt Becerra, F. (2024). Resultados de una intervención orientada a la modelización entre Física-Música en formación inicial docente. Revista Iberoamericana de Educación, 94(1), 115–136. https://doi.org/10.35362/rie9415937

EXPLORACIÓN DE POSIBLES DIFERENCIAS DE GÉNERO EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTCICO A TRAVÉS DEL ABP EN UN CONTEXTO STEM

AMAYA SATRÚSTEGUI MORENO
Universidad de Zaragoza
ESTER MATEO GONZÁLEZ
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha habido una proliferación de investigaciones sobre enseñanzas relacionadas con la ciencia, las matemáticas y la tecnología debido a la creciente importancia que les han ido dando los gobiernos, las instituciones empresariales o la comunidad educativa (Arabit-García y Prendes-Espinosa, 2021). Entre los temas más abordados en estos estudios son los relacionados con las metodologías empleadas y la posible influencia del sexo en el logro académico de estas áreas además de la inclinación hacia futuros profesionales relacionados con disciplinas STEM (Göktepe y Şükrü, 2015; Pasha-Zaidi y Afari, 2015; Sassler et al., 2017; UNESCO, 2019).

En cuanto a la metodología idónea para enseñar este tipo de materias, la mayor parte de los estudios abogan por una enseñanza activa debido a su importancia en el desarrollo del pensamiento crítico (PC), el aprendizaje autónomo o la creatividad (Fernández-March, 2006; Peralta-Lara y Guamán, 2020; Torres y Solbes, 2016). Entre las metodologías clasificadas como activas, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una alternativa atractiva. Al crear un espacio de aprendizaje en el que el alumnado se enfrenta a situaciones problemáticas complejas y contextualizadas, se promueve la mejora de las habilidades de pensamiento

de orden superior y se establecen conexiones entre el contenido estudiado y la vida real (Morales-Bueno, 2018).

Entre las habilidades de orden superior se encuentra el pensamiento crítico. Éste se podría definir como la capacidad de analizar, evaluar y cuestionar la información o las ideas presentadas con la finalidad de llegar a conclusiones argumentadas y tomar decisiones fundamentadas (Liu y Pásztor, 2022). En este contexto, el PC es una estrategia que será muy útil al alumnado en su futuro ya que les dará la autonomía intelectual y la capacidad de resolver problemas en una sociedad con exceso de datos y en constante cambio (Bonafide et al., 2021; Facione, 2015; Olivares-Olivares y López-Cabrera, 2017; Reynders et al., 2020; Torres y Solbes, 2016). Además, la mayor parte de los estudios abalan la relación positiva que existe entre el PC y el rendimiento académico del alumnado (Kurt y Sezek, 2022).

Al centrarse en el rendimiento académico, tradicionalmente se han podido observar en los resultados PISA diferencias significativas entre sexos. Aunque no sucede de la misma manera en todos los países participantes, en la mayor parte de los casos los alumnos obtienen mejores resultados en ciencias y matemáticas que las alumnas. Estas diferencias no solo vienen determinadas por las habilidades o capacidades innatas, sino que en ellas influyen tanto familiares, legisladores, profesorado y medios de comunicación. No obstante, en los últimos años, algunos países han logrado reducir esta brecha educativa por lo que, se puede llegar a la conclusión de que las diferencias y desigualdades de género en cuanto al rendimiento podrían ser evitables con los medios adecuados y una acción conjunta de todos los actores involucrados (INEE, 2019; OCDE, 2015). Teniendo en cuenta que las diferencias de género en áreas STEM se empiezan a observar entre los ocho y los diez años, es necesaria la implementación de medidas y programas que las atenúen y que consigan una percepción motivadora y positiva en estas áreas tanto en alumnas como en alumnas (Reinking y Martin, 2018; Savinkaya, 2017).

En cuanto a la elección de un futuro profesional, los alumnos tienen tendencia a estudiar carreras STEM mientras que las alumnas tienden a dirigirse hacia ámbitos humanísticos, educativos o artísticos, lo que conllevará a obtener una brecha salarial posterior (OECD, 2022). Diversos estudios muestran que el motivo de estas diferencias es que las

alumnas se basan en la motivación intrínseca del interés que les despierta, la vocación y la ayuda a otras personas mientras que los alumnos eligen una determinada carrera pensando en las recompensas económicas que obtendrán (Davey, 2001; Navarro y Careso, 2012; Silván-Ferrero et al., 2005; Whitehead, 1996). En este sentido, es importante realizar una enseñanza contextualizada en el que el alumnado pueda tener una visión de la ciencia positiva, conociendo las importantes contribuciones que ha tenido la ciencia en temas tan importantes como el medioambiente, o en la resolución de las necesidades humanas (Sahuquillo et al., 1993; Solbes et al., 2007).

En este contexto, esta investigación pretende realizar la implementación de una secuencia didáctica basada en ABP en la asignatura de Cultura Científica en 4º de ESO para poder analizar las posibles diferencias en el desarrollo del PC del alumnado según su sexo. Así se lleva a cabo un análisis exploratorio con el fin de identificar posibles áreas de mejora para futuros cursos.

2. MÉTODO

2.1. MUESTRA

La muestra estuvo formada por 11 alumnas y 6 alumnos de 4º de ESO que cursaban la asignatura de Cultura Científica durante el curso 2021-2022. El alumnado se dividió en 7 grupos, tres de ellos fueron formados por parejas de alumnos mientras que los otros 4 estaban compuestos por dos o tres alumnas atendiendo a las preferencias de cada uno de ellos. Es importante destacar que, dado el carácter exploratorio de este estudio de caso, la muestra es relativamente pequeña y se pretende utilizar como punto de partida para investigaciones posteriores.

El centro educativo en el que se realizó la investigación pertenece a la ciudad de Zaragoza. En él la metodología principal de enseñanza es la clase expositiva.

2.2. INSTRUMENTOS

En el trabajo presentado se combina la recogida de datos utilizando instrumentos cualitativos con un análisis cuantitativo, por lo que se puede decir que se utiliza una metodología mixta.

En la presente investigación se evaluó el PC del alumnado a partir de los portafolios realizados por el estudiantado durante la resolución de los problemas planteados lo largo del curso (cuatro en total). De esta manera, se obtuvieron un total de 28 portafolios, siete por cada problema planteado. Se empleó un instrumento de análisis basado en la rúbricas y pautas propuestas con anterioridad por diferentes autores (Ferrés, 2015; Reynders et al, 2020) y se adaptó a cada problema considerando sus características específicas. Esta rúbrica, comprende cinco categorías de análisis:

- Evaluación: Estudia la fiabilidad y la pertinencia de la información utilizada.
- Análisis: Examina si los datos están bien fundamentados y si las conclusiones se apoyan en pruebas
- Síntesis: Observa si se utiliza un hilo conductor para explicar todo el proceso seguido en la investigación.
- Estructura: Revisa si se recogen y utilizan los datos y la información necesaria de manera metódica.
- Validez: Analiza si la argumentación es coherente con la investigación presentada.

Dos investigadores realizaron el análisis de manera independiente, compararon sus resultados y evaluaron la concordancia con el coeficiente Kappa de Cohen (0.818, indicando alta concordancia). Se llegaron a acuerdos en caso de discrepancia en las valoraciones. Para calcular el PC de cada portafolio se realiza la media aritmética de las puntuaciones de las cinco categorías.

Otras de las variables que se utilizaron fueron, el sexo del estudiantado, el grupo participante y el problema planteado, para poder tener en cuenta la evolución que experimenta el PC a lo largo del curso y poder comparar los resultados obtenidos en el primer problema con los obtenidos en el segundo, tercero y cuarto.

2.3. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Para el tratamiento estadístico de los datos se utilizó el programa SPSS v25 (IBM Corp, 2017).

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de las diferentes variables utilizadas en el estudio indicando tanto sus puntuaciones medias y la desviación estándar como sus puntuaciones máximas y mínimas. En segundo lugar, se realizó un estudio correlacional para poder establecer una relación entre el sexo, el grupo, el problema planteado, las categorías de análisis y el PC. Posteriormente, se realizaron dos análisis de regresión lineal para conocer la posible explicación del PC y de la categoría de evaluación a través del sexo del alumnado. En cuarto lugar, se realizó un estudio estadístico ANOVA con la finalidad de confirmar que el sexo tiene un efecto medible en el PC. Por último, se volvieron a repetir los análisis descriptivos y correlacionales con la misma muestra, pero separada por sexos.

3. RESULTADOS

Como se puede observar en la Tabla 1, en un primer análisis se realizó un estudio descriptivo y correlacional del sexo, la evaluación, el análisis, la síntesis, la estructura, la validez, el pensamiento crítico, el grupo y el problema planteado. De este primer análisis se desprende que ni el PC ni las categorías utilizadas para el análisis de éste están relacionadas con el grupo que realiza el portafolio. No obstante, se puede observar que tanto la evaluación, el análisis, la síntesis y el PC tienen una relación positiva y significativa con el problema planteado, por lo que mejora a lo largo del curso y que el sexo se relaciona significativamente con el PC y con la categoría de evaluación.

TABLA 1. *Estadísticos descriptivos y correlaciones de las categorías de análisis, el pensamiento crítico, el grupo, el problema planteado y el sexo.*

	M	**SD**	**Min**	**Max**	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**	**6.**	**7.**	**8.**	**9.**
1.Sexo	1.57	0.50	1	2									
2.Evaluación	2.2	1.14	1	5	.486**								

3.Análisis	2.88	1.39	1	5	.327	.415*							
4.Síntesis	3.29	1.50	1	5	.349	.625**	.697**						
5.Estructura	3.02	1.30	1	5	.150	.186	.811**	.406*					
6.Validez	2.97	1.26	1	5	.370	.179	.580**	.470*	.457*				
7.PC	2.87	1.02	1	4.60	.501**	.634**	.883**	.827**	.723**	.633**			
8.Grupo	4.00	2.04	1	4	-.144	-.037	.188	.148	.411*	-.063	.194		
9.Problema planteado	2.5	1.14	1	4	.000	.467*	.436*	.605**	.230	.219	.510**	.000	

* La correlación es significativa en el nivel.05 (bilateral).
** La correlación es significativa en el nivel.01 (bilateral).
Nota: M = media; SD = desviación estándar, Min = mínimo; Max = máximo

Fuente: elaboración propia

En un segundo análisis, se realiza un estudio de regresión lineal incluyendo el PC y el sexo como variables. Este modelo fue capaz de explicar el 22.2% de la varianza del PC a través del sexo (Tabla 2).

TABLA 2. *Modelo de regresión lineal sobre el pensamiento crítico y el sexo.*

	R2	**R2 ajustado**	**Error Estándar**	**F**	**p**
Modelo 1	.251	.222	.90082	8.6982	.007
	B	D.T.	F	t	p
Sexo	1.05	.344	.501	2.949	<.05**

Nota: ** p<.05; *** p<.001

Fuente: elaboración propia

A continuación, se volvió a aplicar un modelo de regresión lineal incluyendo en este caso la evaluación y el sexo llegando a explicarse hasta un 20.6% la varianza de la primera variable a través de la segunda (Tabla 3).

TABLA 3. *Modelo de regresión lineal sobre la evaluación y el sexo.*

	R2	**R2 ajustado**	**Error Estándar**	**F**	**p**
Modelo 1	.236	.206	1.01141	8.019	.009**
	B	D.T.	F	t	p
Sexo	1.094	.386	.486	2.832	<.05**

Nota: ** p<.05; *** p<.001

Fuente: elaboración propia

Un siguiente análisis, refuerza los resultados obtenidos hasta el momento ya que, al realizar un ANOVA de un factor para comparar la media del PC, la evaluación, el análisis, la síntesis, la estructura, y la validad con el sexo, vuelven a aparecer el PC y la evaluación como variables relacionadas significativamente con el sexo.

TABLA 4. *ANOVA, estadísticos descriptivos, F univariada y significación del pensamiento crítico y de sus categorías en relación al sexo del estudiantado.*

	Sexo	**Media**	**Desviación típica**	**F**	**Sig.**
PC	Hombre	2.2917	.76093	8.698	0.007
	Mujer	3.3063	.99094		
Evaluación	Hombre	1.5750	.86878	8.019	0.009
	Mujer	2.6688	1.10437		
Análisis	Hombre	2.3583	1.24715	3.119	0.89
	Mujer	3.2625	1.40517		
Síntesis	Hombre	2.6917	1.45568	3.608	.069
	Mujer	3.7313	1.41644		
Estructura	Hombre	2.8000	1.26778	.597	.447
	Mujer	3.1875	1.34604		
Validez	Hombre	2.4417	1.12449	4.121	.053
	Mujer	3.3688	1.24564		

Fuente: elaboración propia

Por último, se repite el análisis descriptivo y correlacional utilizando los datos de los alumnos y de las alumnas por separado (Tablas 5 y 6).

En el primer caso (Tabla 5), no se observaron relaciones significativas entre el problema planteado y el PC o las categorías de análisis del PC, por lo que no hay evolución significativa a lo largo del curso de estas variables. Tampoco hay correlaciones significativas entre el grupo de alumnos con estas variables.

TABLA 5. *Estadísticos descriptivos y correlaciones de las categorías de análisis, el pensamiento crítico, el grupo y el problema planteado en los alumnos.*

	M	**SD**	**Min**	**Max**	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**	**6.**	**7.**	**8.**
1. Evaluación	1.57	.87	1	3								
2. Análisis	2.36	1.24	1	5	.028							
3. Síntesis	2.69	1.46	1	5	.348	.495						
4. Estructura	2.80	1.68	1	5	-.177	.854**	.318					
5. Validez	2.44	1.12	1	3.7	-.389	-.043	-.069	.181				
6. PC	2.29	.76	1	3.8	.235	.764**	.789**	.704*	.136			
7. Grupo	4.33	2.15	2	7	.000	.169	.309	.174	-.240	.286		
8. Problema planteado	2.5	1.17	1	4	.506	-.115	.436	-.147	-4.53	.210	.000	

* La correlación es significativa en el nivel.05 (bilateral).
** La correlación es significativa en el nivel.01 (bilateral).
Nota: M = media; SD = desviación estándar, Min = mínimo; Max = máximo
Fuente: elaboración propia

Por el contrario, al realizar el análisis con los grupos femeninos, se observaron relaciones positivas y significativas del problema planteado con el PC y con las categorías de análisis, mostrando una evolución positiva a lo largo del curso. Además, también se observó una correlación significativa entre el grupo y la categoría de estructura.

TABLA 6. *Estadísticos descriptivos y correlaciones de las categorías de análisis, el pensamiento crítico, el grupo y el problema planteado en las alumnas.*

	M	**SD**	**Min**	**Max**	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**	**6.**	**7.**	**8.**
1. Evaluación	2.67	1.10	1	5								
2. Análisis	3.26	1.4	1.3	5	.455							
3. Síntesis	3.73	1.42	1	5	.686**	.771**						

4. Estructura	3.19	1.34	1	5	.300	.793**	.428					
5. Validez	3.37	1.24	1	5	.201	.856**	.706**	.597*				
6. PC	3.31	.99	1	3.8	.642**	.940**	.825**	.791**	.773**			
7. Grupo	3.75	1.98	1	6	.063	.312	.136	.646**	.153	.333		
8. Problema planteado	2.50	1.16	1	4	.557*	.842**	.805**	.498*	.698**	.813**	.000	

* La correlación es significativa en el nivel.05 (bilateral).
** La correlación es significativa en el nivel.01 (bilateral).
Nota: M = media; SD = desviación estándar, Min = mínimo; Max = máximo
Fuente: elaboración propia

4. DISCUSIÓN

Como se puede observar en el apartado anterior, en una muestra pequeña y de conveniencia, en un contexto concreto, el PC se desarrolla de manera significativa a lo largo de un curso académico al implementar una secuencia didáctica sustentada en ABP. Este resultado está en consonancia con los presentados por Ahdianto y colaboradores (2020) que, al estudiar una muestra de 78 alumnos y alumnas de Primaria, concluyeron que el trabajo con ABP promueve el desarrollo de las habilidades de PC ($F = 22.050$, $p = .000$). No obstante, al centrar el estudio en las diferentes categorías que forman parte del PC, se observa que, aunque la evaluación es la que menor puntuación tiene de todas ellas, evoluciona de manera positiva y significativa a lo largo del curso, al igual que el análisis y la síntesis. Sin embargo, la estructura y la validez no muestran la misma evolución. Estas dos categorías están relacionadas con la formación de argumentos y, por lo tanto, con la coherencia de las explicaciones además de la recogida y utilización de información suficiente para llegar a conclusiones fundamentadas. Estos resultados están en contra de los aportados por Ding (2016) ya que, en su estudio, todas las subescalas del pensamiento crítico mejoran significativamente después de la intervención ($p<0.01$). Ocurre lo mismo en el estudio presentado por Parno y colaboradores (2019) en el que, al estudiar una muestra de 56 estudiantes divididos en un grupo experimental y otro control, después de emplear un aprendizaje sustentado en ABP mejoraron significativamente todos los indicadores del PC.

Al revisar la literatura en busca de estudios relacionados con el papel que puede tener el sexo en el aprendizaje se pueden encontrar diferentes escritos (Quílez-Robres et al, 2021; Sahuquillo et al., 1993). Algunos de ellos, indican que los hombres y las mujeres tienen diferentes capacidades intelectuales y esto hace que los hombres opten por actividades o profesiones en las que se necesiten habilidades espaciales o matemáticas ya que ellos aventajan a las mujeres en razonamiento matemático, en tareas espaciales o en habilidades motoras. Las mujeres, por el contrario, optan por campos en los que se requiera fineza perceptiva como en ciencias de la salud o ciencias de la naturaleza ya que aventajan a los hombres en velocidad perceptiva, fluidez verbal, cálculo aritmético, memoria o tareas manuales de precisión (Kimura, 2002). No obstante, en ciencias se necesitan múltiples capacidades. Por ejemplo, en biología o medicina se pueden necesitar el razonamiento matemático o espacial y en física o ingeniería se puede necesitar cálculo aritmético o una observación detallada. Por lo tanto, estas diferencias no son suficientes para fundamentar consecuencias de largo alcance social (Solbes et al., 2007).

Aun así, existe una brecha de género en áreas STEM. Por ello, existen estudios que analizan estas diferencias. De esta manera, existen estudios que observan que mientras los alumnos tienen mayor rendimiento académico, mayor motivación y confianza en estas materias, el esfuerzo en las alumnas es superior, aunque no se encuentran diferencias en el conocimiento de las ciencias (Arabit-García y Prendes-Espinosa, 2021; Reinking y Martin, 2018). En relación a las diferencias que se pueden encontrar en la disposición hacia el PC según el sexo del alumnado, en el estudio presentado por Escurra y Delgado (2008) se exponen diferencias significativas tanto en la madurez para formular juicios ($Z = 2.80$, $p < .01$), como en la confianza en el razonamiento ($Z = 2.14$, $p < .05$), mostrando valores superiores en los alumnos que en las alumnas. Por otro lado, no se encuentran diferencias significativas en la búsqueda de la verdad, la amplitud mental, la capacidad de análisis, la sistematicidad o la curiosidad. Estos resultados entran en contradicción con los presentados en el presente estudio ya que, las únicas diferencias que se encuentran en cuanto al sexo del alumnado indican mejores valores en las alumnas en el PC en general y en la evaluación de la información

en particular. Además, se puede observar cómo las diferencias de sexo pueden explicar la varianza de estas dos variables en un 22.2% y un 20.6% respectivamente. Para evitar estas diferencias en cuanto al género y conseguir el mismo nivel de motivación y percepción positiva en relación al aprendizaje STEM, Savinskaya (2017) señala la importancia de implementar programas que tengan en cuenta las características de todo el alumnado atendiendo a sus diferencias de sexo.

De esta manera, Ding (2016) analiza la implementación de la metodología ABP durante 9 semanas. Los resultados muestran que no existen diferencias en ninguna de las subescalas del PC después de la intervención ya que, aunque antes de la implementación de la metodología los varones tenían niveles significativamente peores de negociación grupal, estas diferencias de género se fueron resolviendo a lo largo de la secuencia didáctica. Por otro lado, la única diferencia en los resultados post-test tenía que ver con la proposición de hipótesis, pero el estudio concluye que esta diferencia no tiene que ver con la práctica del ABP o el PC propiamente dicho, sino que tiene que ver con la interacción de hombres y mujeres en la cultura china. Estos resultados son contrarios a los presentados en este escrito ya que, en nuestro contexto, se puede observar que al realizar el análisis por separado en los grupos en los que participaban alumnos y en los grupos en los que participaban alumnas, el pensamiento crítico de los alumnos no evoluciona significativamente. En otro estudio realizado por Cicchino (2015), al analizar el PC de alumnado de ESO que trabajó utilizando el ABP, se encontraron mejores resultados en las alumnas después de la intervención. Este último texto, sí que está en consonancia con los aportados en el presente estudio, mostrando que el PC, la evaluación, el análisis, la síntesis, la estructura y la validez evoluciona positivamente en el caso de las alumnas. Una posible explicación es que, al utilizar una metodología contextualizada y cercana a la vida del alumnado, las alumnas han podido observar cómo se puede ayudar a la sociedad a través de la ciencia, haciendo la asignatura más motivadora y enriquecedora (motivación intrínseca). Por otro lado, los alumnos no han encontrado utilidad en estos estudios para su futuro académico, dándole menos importancia que a otras asignaturas (motivación extrínseca). Además, durante el

transcurso del curso se observó que dos de los grupos formados por alumnos mostraron un nivel de organización y desempeño académico inferior en comparación con los grupos formados por alumnas, lo cual se reflejó en la calidad de los portafolios. Por lo tanto, sería pertinente para futuras investigaciones considerar la formación de grupos mixtos, donde se puedan combinar distintos tipos de perfiles de alumnado.

5. CONCLUSIONES

Este capítulo ha explorado el impacto del ABP en el desarrollo del PC en un contexto educativo específico. Los resultados revelan una evolución significativa del PC a lo largo del curso académico, especialmente en áreas como la evaluación, el análisis y la síntesis, mientras que la estructura y la validez muestran una mejora menos pronunciada. Estos hallazgos están en línea con investigaciones previas que respaldan la eficacia del ABP para promover habilidades cognitivas clave. El hecho de que no todas las categorías evolucionen de la misma manera puede indicar la necesidad de una implementación más prolongada en el tiempo y en diferentes asignaturas.

Además, se ha examinado la influencia del género en el desarrollo del PC. Es importante reconocer que el género puede influir en diferentes aspectos del proceso de aprendizaje y que se deben implementar estrategias inclusivas para abordar estas disparidades y fomentar la igualdad de oportunidades en la educación STEM. En este sentido, el estudio concluye que las alumnas pueden beneficiarse significativamente del ABP en términos de mejora del PC. Por ello, este capítulo, subraya la importancia de abordar enfoques pedagógicos innovadores, como el ABP, para cultivar habilidades críticas y promover una participación equitativa en la educación STEM. Además, destaca la necesidad de diseñar programas educativos que reconozcan y aborden las diferencias individuales, incluidas las relacionadas con el género, con el fin de promover un aprendizaje efectivo y equitativo para todos los estudiantes.

Este estudio realizado con un grupo concreto en una muestra de conveniencia y muy pequeña, se han observado de manera exploratoria

resultados que son llamativos, por lo que sería interesante realizar análisis posteriores de manera más profunda.

8. REFERENCIAS

Ahdianto, E., Marsigit, Hayanto, y Nurfauzi, Y. (2020). Improving fith-grade students' Mathematical problem-solving and critical thinking skills using Problem-Based Learning. Educational Journal of Educational Research, 8(5), 2012-2021. http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2020.080539

Arabit-García J. y Prendes-Espinosa, M. P. (2020). Metodologías y Tecnologías para enseñar STEM en Educación Primaria: análisis de necesidades. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 57(1), 107- 128. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2020.i57.04

Bonafide, D.Y., Yuberti, Saregar, A. y Fasa, M. I. (2021). Problem-based learning model in students' critical-thinking skills: A meta-analisis study. Journal of Physics: Conference Series, 1796 012075. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1796/1/012075

Cicchino, M. I. (2015). Using game-based learning to foster critical thinking in student discourse. Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 9(2), 4. https://doi.org/10.7771/1541-5015.1481

Davey, F. H. (2001). The relationship between engineering and young women's occupational priorities. Canadian Journal of Counseling, 35, 221-228

Ding, X. W. (2016). The effect of WeChat-assisted problem-based learning on the critical thinking disposition of EFL Learners. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 11(12), 23–29. https://doi.org/10.3991/ijet.v11i12.5927

Eisner, E. W. (1998). El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós.

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. En M. C. Wittrock (Eds.) Handbook of research on teaching (pp. 119-159): Macmillan.

Escurra, M. y Delgado, A. (2008). Relación entre disposición hacia el pensamiento crítico y estilos de pensamiento en alumnos universitarios de Lima metropolitana. Persona, 11, 143-175. https://doi.org/10.26439/persona2008.n011.929

Facione, P. (2015). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Insight Assessment.

Fernández-March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. Educatio Siglo XXI, 24, 35–56. https://revistas.um.es/educatio/article/view/152

Ferrés, C., Marbà, A. y Sanmartí, N. (2015) Trabajos de indagación de los alumnos: instrumentos de evaluación e identificación de dificultades. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 12(1), 22-37. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2015.v12.i1.03

Göktepe, S. y Şükrü, A. (2015). A content Analysis Study About Stem Education. TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 15-23. https://bit.ly/2ZoIP0R

INEE (2019). PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=20372

Kimura, D. (2002). Sex Differences in the Brain. Scientific American Mind, 12, 32-37

Kurt, U., y Sezek, F. (2022). The effect of using different teaching methods on high-level skills in science lessons. Science Education International, 33(2), 146-155. https://doi.org/10.33828/sei.v33.i2.2

Liu, Y., y Pásztor, A. (2022). Effects of problema-based learning instructional intervention on critical thinkingin higher education : A meta-analysis. Thinking Skills and Creativity, 45. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101069.

Morales-Bueno, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante?. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21(2), 91–108. https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323371

Morgan, D. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: applications to health research. Qualitative Health Research, 8(3), 362- 376.

Navarro, C. y Casero, A. (2012). Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios. Estudios sobre educación, 22, 115-132. https://doi.org/10.15581/004.22.2075

OECD (2015), The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence, PISA, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en

OECD (2022). Education at a Glance 2022: OECD Indicators. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/3197152b-en

Olivares-Olivares, S. y López-Cabrera, M. (2017). Validación de un instrumento para evaluar la autopercepción del pensamiento crítico en estudiantes de

Medicina. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19(2), 67-77. https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.848

Parno, P., Asim, A., Suwasono, P.,y Ali, M. (2019). The influence os Problem Based Learning on critical thinkng ability for students in optical instrument topic. Jurnal Pendidikan Fisika Indonesia, 15(1), 39-45. https://doi.org/10.15294/jpfi.v15i1.19309

Pasha-Zaidi, N. y Afari, E. (2015). Gender in STEM Education: an Exploratory Study of Student Perceptions of Math and Science Instructors in the United Arab Emirates. International Journal of Science and Mathematics Education, 13(3), 1215-1231. https://doi.org/10.1007/s10763-015-965

Peralta-Lara, D. C. y Guamán Gómez, V. J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. Sociedad & Tecnología, 3(2), 2–10. https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62

Quílez-Robres, A., Moyano, N., y Cortés-Pascual, A. (2021). Motivational, emotional, and social factors explain academic achievement in children aged 6–12 years: A meta-analysis. Education Sciences, 11(9), 513. https://doi.org/10.3390/educsci11090513

Reinking, A. y Martin, B. (2018). The Gender Gap in STEM Fields: Theories, Movements, and Ideas to Engage Girls in STEM. Journal of New Approaches in Educational Research, 7(2), 160-166. https://doi.org/10.7821/naer.2018.7.271

Reynders, G., Lantz, J., Ruder, S.M.; Standford, C. L. y Cole, R. (2020). Rubrics to assess critical thinking and information processing in undergraduate STEM courses. International Journal of STEM Education, 7, 9. https://doi.org/10.1186/s40594-020-00208-5

Sahuquillo, E., Jiménez, M.P., Domingo, F. y Álvarez, M. (1993). Un currículo de ciencias equilibrado desde la perspectiva de género. Enseñanza de las Ciencias, 11(1), 51-59. https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.4551

Sassler, S., Glass, J., Levitte, Y. y Michelmore, K.M. (2017). The missing women in STEM? Assessing gender differentials in the factors associated with transition to first jobs. Social Science Research, 63, 192-208. http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.09.014

Savinskaya, O.B. (2017). Gender Equality in Preschool STEM Programs as a Factor Determining Russia's Successful Technological Development. Russian Education & Society, 59(4), 206-216. https://doi.org/10.1080/10609393.2017.1399758

Silván-Ferrero, M. P., Bustillos, A. y Fernández, M. J. (2005). Género y orientación vocacional. Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología, 10(8).

Solbes, J., Montserrat y Fusió, C. (2007) El desinterés del alumnado hacia el aprendizaje de la ciencia: implicaciones en su enseñanza. Didáctica de las ciencias experimentales y sociales, 21, 91-117.

Torres, N. Y. y Solbes, J. (2016). Contribuciones de una intervención didáctica usando cuestiones sociocientíficas para desarrollar el pensamiento crítico. Enseñanza de las Ciencias, 34(2), 43-65. https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1638

UNESCO (2019). Descifrar el código: la educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM). UNESDOC Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366649

Whitehead, J. F. (1996). Sex stereotypes, gender identity and subject choice at Alevel. Educational Research, 38(2), 147-160.

Woods, P. (1987). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.: Paidós

INNOVANDO EN LA EDUCACIÓN EN GESTIÓN DEL DEPORTE: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA ABORDAR LOS GRANDES DESAFÍOS DEL SIGLO XXI

SAMUEL LÓPEZ-CARRIL
Departamento de Actividad Física y Ciencias del Deporte
Universidad de Castilla-La Mancha

ALEJANDRO LARA-BOCANEGRA
Departamento de Comunicación y Educación
Universidad Loyola Andalucía

SAMUEL MANZANO-CARRASCO
Departamento de Comunicación y Educación
Universidad Loyola Andalucía

1. INTRODUCCIÓN

La educación en gestión del deporte es el ámbito académico donde se forma a los futuros líderes de la industria deportiva, siendo una disciplina en continuo crecimiento (Costa, 2005; Mayer et al., 2024). El sector deportivo está conformado por un ecosistema complejo y dinámico, en el que interactúan diversos grupos de interés para producir contenido, productos y servicios deportivos (Agha & Dixon, 2024). Desde la perspectiva de la gestión, estamos en un contexto de cambios radicales que obligan a las instituciones educativas a desarrollar en el alumnado una serie de capacidades y competencias que no siempre se satisfacen (Busson & Cubukcu, 2021; Purohit & Dutt, 2024), pero que son esenciales en el ámbito profesional. Por ejemplo, la pandemia del SARS-CoV-2 provocó disrupciones significativas en la industria del deporte, como la suspensión de competiciones y la reducción de aforos en eventos e instalaciones deportivas. Estas situaciones se abordaron mediante la innovación y la transformación digital (Ratten, 2023; Swim et al., 2024; Weese et al., 2022), áreas cruciales en el día a día de las entidades deportivas. Por lo tanto, es fundamental que los futuros gestores

deportivos reciban formación en estas temáticas para tener éxito en su carrera profesional (Glebova & López-Carril, 2023; López-Carril et al., 2020; Vidal-Vilaplana et al., 2023).

A pesar de lo anterior, la formación en gestión deportiva ha estado tradicionalmente centrada en el aprendizaje de habilidades técnicas y administrativas específicas del sector (Hardy, 1987). Sin embargo, con la globalización y los cambios sociales, surge la necesidad de preparar a los estudiantes para enfrentar desafíos más amplios que trascienden el ámbito técnico, como, por ejemplo, el cambio climático, la escasez de recursos naturales o la salud mental. Las universidades están reconociendo la importancia de una educación integral que no solo capacite a los futuros profesionales en aspectos operativos y estratégicos, sino que también les proporcione herramientas para abordar cuestiones sociales y éticas (Setó-Pamies & Papaoikonomou, 2016). En este sentido, autores como Chutiphongdech et al. (2024) y Vidal-Vilaplana et al. (2023) destacan la necesidad de una renovación pedagógica en los estudios vinculados a la gestión del deporte.

Para Belchior-Rocha et al. (2022), una vía para lograr una educación que prepare al alumnado para los desafíos de un mundo cada vez más interconectado, es la inclusión de competencias transversales en el currículum académico. Algunas de estas competencias son la capacidad reflexiva, la empatía, la resolución de problemas o las habilidades comunicativas. Este enfoque busca formar profesionales capaces de gestionar situaciones complejas y delicadas, como las relacionadas con la inclusión y la equidad en el deporte (p. ej., Sauder et al., 2021; Taylor & Hardin, 2017). De este modo, la educación en gestión del deporte no solo proporcionará los conocimientos técnicos necesarios, sino que también preparará a los futuros gestores para liderar propuestas en el ámbito de la actividad física y el deporte con sensibilidad hacia una sociedad diversa y en constante evolución.

1.1. Los grandes desafíos del siglo XXI en la educación en gestión del deporte

Los grandes desafíos del siglo XXI, como la brecha de género, la LGTBIfobia, el racismo, la accesibilidad y la inclusión o los Objetivos

de Desarrollo Sostenible (ODS), son temas muy actuales que impactan directamente de forma transversal en el ámbito deportivo y, por ende, deben ser incorporados en la formación académica en gestión del deporte. Para Byers (2015) y Jiang (2023), los gestores del deporte se enfrentan diariamente a decisiones complejas que requieren una comprensión profunda de estos temas para implementar políticas efectivas y justas. La brecha de género en el deporte, por ejemplo, sigue siendo un tema de debate significativo, donde todavía queda mucho trabajo por realizar para construir una industria del deporte verdaderamente inclusiva (Humberstone, 2009; Schaillée et al., 2021).

La integración de estos desafíos en el currículo académico de la educación en gestión del deporte permite a los estudiantes desarrollar una visión crítica y una mayor sensibilidad hacia las cuestiones sociales que afectan al deporte. Esto es relevante, ya que, de no introducir esta formación, se corre el riesgo de perpetuar una gestión inadecuada de algunas situaciones conflictivas en el contexto deportivo. Por lo tanto, resulta valioso que el profesorado de gestión del deporte actualice las guías docentes incluyendo en el temario aspectos vinculados a los principales desafíos del siglo XXI. Esto ayudará a enriquecer el proceso educativo, innovando y aportando al alumnado experiencias relevantes próximas al mundo profesional, ayudándoles a que en un futuro pueda afrontar estos desafíos con una perspectiva informada y equitativa.

1.2. La teoría del aprendizaje constructivista y los modelos de enseñanza activos

En su revisión bibliográfica sobre la enseñanza de la educación en gestión del deporte, Miragaia y Soares (2017) indicaron que la aplicación de la teoría del aprendizaje constructivista permite desarrollar y justificar nuevas estrategias pedagógicas de aprendizaje activo que favorecen el pensamiento crítico. La teoría del aprendizaje constructivista sostiene que el conocimiento se construye activamente a través de la interacción con el entorno y la reflexión sobre las experiencias (Piaget, 1954). Este enfoque centrado en el alumnado y en el proceso, destaca la importancia de situar al estudiante en contextos de aprendizaje que simulen la realidad profesional para fomentar una comprensión más

profunda y significativa. En consecuencia, el aprendizaje se inicia internamente en el alumno (Kamii & Ewing, 1996), evolucionando a través de interacciones con el entorno y situaciones significativas de enseñanza-aprendizaje planteadas por los educadores. Partiendo de esta teoría, se han ideado diversas metodologías de enseñanza-aprendizaje entre las que destaca el aprendizaje activo, en el que los alumnos ejercen una considerable autonomía y control sobre su trayectoria de aprendizaje (Anthony, 1996).

El aprendizaje activo en la educación es una metodología centrada en el estudiante cuyo objetivo es involucrar a los alumnos de manera activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque fomenta que los estudiantes piensen de forma crítica, discutan, investiguen, analicen y creen (Cohen et al., 2019). A través de esta metodología, los estudiantes no solo practican habilidades transversales de manera activa, sino que también participan en investigación-acción (Zimmer & Keiper, 2021), intercambian opiniones, resuelven problemas reales, confrontan preguntas complejas, proponen soluciones y articulan ideas (López-Carril et al., 2020; Prince, 2004). Por lo tanto, las actividades basadas en el modelo de aprendizaje activo están diseñadas para fomentar el aprendizaje profundo en lugar del superficial (Dolmans et al., 2016), lo que permite a los estudiantes adquirir habilidades y conocimientos transferibles y aplicables al entorno empresarial actual (Dangel & Wang, 2008). De esta forma, se puede mejorar la empleabilidad actual y futura de los estudiantes (Nilsson, 2017; Tandika & Ndijuye, 2022), facilitando su éxito profesional.

Las metodologías de enseñanza activas son clave para desarrollar competencias transversales en los estudiantes. Dangel y Wang (2008) sugieren que estas metodologías no solo mejoran la retención del conocimiento, sino que también preparan a los estudiantes para enfrentar situaciones reales al exigirles aplicar sus conocimientos en contextos prácticos y reflexionar sobre sus decisiones. En el campo de la gestión deportiva, esto se traduce en una formación que no solo enseña habilidades técnicas, sino que también prepara a los estudiantes para abordar desafíos éticos y sociales con un enfoque crítico y proactivo. Por ello, considerando los beneficios que pueden ofrecer al alumnado la teoría

del aprendizaje constructivista y el aprendizaje activo, se recomienda que se diseñen propuestas educativas basadas en estos fundamentos pedagógicos para abordar los grandes desafíos del siglo XXI en la educación en gestión del deporte.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es presentar una propuesta educativa innovadora implementada en la asignatura "Gestión Deportiva" del tercer año del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (en adelante, GCCAFyD) en la Universidad de Castilla-La Mancha (en adelante, UCLM) durante el curso académico 2023-2024. La propuesta consistió en modificar la guía docente de la asignatura para incluir un nuevo tema donde se abordaron seis desafíos del siglo XXI: 1-La brecha de género, 2-La LGTBIfobia, 3-El racismo, 4-La accesibilidad y la inclusión, 5-Los ODS y 6-La salud mental, en el contexto de la gestión deportiva.

El nuevo tema se diseñó desde una perspectiva de educación constructivista donde se fomenta el aprendizaje activo del alumnado, para que este se involucre de manera dinámica y reflexiva en el proceso educativo. La implementación de esta propuesta buscó no solo actualizar el contenido del curso, sino también mejorar la preparación de los futuros gestores deportivos para enfrentar los desafíos contemporáneos con una perspectiva crítica y proactiva.

En cuanto a los objetivos específicos de la propuesta educativa, se destacan los siguientes:

- Actualizar el currículo de la asignatura "Gestión Deportiva" para incluir temas transversales relevantes, como la brecha de género, la LGTBIfobia, el racismo, la accesibilidad e inclusión, y los ODS.
- Diseñar y aplicar una metodología de enseñanza-aprendizaje activa que facilite la participación del alumnado en el análisis y discusión de los desafíos del siglo XXI en la gestión deportiva.
- Fomentar el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas en los estudiantes mediante el planteamiento de problemas reales

que se pueden dar en la industria del deporte para estimular el debate y la toma de decisiones entre el alumnado.

- Promover el trabajo colaborativo entre los estudiantes al organizar actividades en parejas y grupos reducidos para debatir y compartir sus conclusiones sobre los desafíos del siglo XXI seleccionados.
- Incorporar materiales didácticos y recursos actualizados que faciliten la investigación y el análisis de los desafíos del siglo XXI tratados en el nuevo tema.
- Evaluar el impacto de la propuesta educativa en el aprendizaje y la percepción del alumnado sobre la relevancia de los desafíos del siglo XXI en la gestión deportiva.
- Desarrollar competencias transversales en los estudiantes, como la empatía, la capacidad de resolución de problemas y habilidades comunicativas-argumentativas.
- Incrementar la conciencia social y profesional de los estudiantes en relación con los desafíos del siglo XXI en la gestión del deporte y la importancia de abordarlos de manera ética y responsable.
- Facilitar la transferencia de conocimientos y habilidades adquiridos en el aula al entorno profesional.
- Diseñar una propuesta educativa donde el alumnado disfrute aprendiendo, interconectando aspectos vinculados en la gestión del deporte abordados a lo largo de toda la asignatura.

3. METODOLOGÍA

3.1. JUSTIFICACIÓN DE LOS SEIS DESAFÍOS DEL SIGLO XXI SELECCIONADOS

A continuación, se va a realizar una breve justificación de los motivos por los que se seleccionaron, de entre todas las opciones posibles, los siguientes seis desafíos del siglo XXI:

- Brecha de género: la brecha de género en el deporte ha sido un tema de creciente relevancia, con grandes desigualdades en la participación y representación de mujeres en diversas disciplinas y niveles de competición. A pesar de los avances hacia la igualdad, persisten disparidades significativas en términos de visibilidad, inversión y oportunidades. Incorporar este desafío en la formación académica de los futuros gestores del deporte es muy relevante para que estos sean conscientes de estas desigualdades trabajando para producir un cambio en la industria del deporte con la finalidad de que sea más equitativa.

- LGTBIfobia: la LGTBIfobia en el deporte es una cuestión preocupante que afecta tanto a atletas como a espectadores y al personal deportivo. De hecho, actualmente existen muchos tabúes alrededor de esta temática, quizás más que en otros ámbitos de la sociedad. La exclusión y el acoso basados en la orientación sexual o identidad de género pueden tener efectos perjudiciales en la experiencia deportiva y en el bienestar de las personas. Incluir este desafío en el currículo educativo permite a los futuros gestores desarrollar políticas inclusivas y crear entornos deportivos seguros y acogedores para todos, independientemente de su identidad de género y orientación sexual.

- Racismo: el racismo en el deporte se manifiesta de diversas maneras, desde la discriminación en el acceso a la práctica deportiva hasta la hostilidad en el entorno de competición. Por ejemplo, en España, durante la temporada 2023-2024, han sido recurrentes los momentos en los que se han dado episodios racistas en la competición de fútbol de LaLiga. Este desafío es de particular relevancia en un contexto global cada vez más diverso, donde la integración y el respeto mutuo son esenciales para una experiencia deportiva positiva. La formación en gestión deportiva debe abordar el racismo para capacitar a los

futuros profesionales a implementar estrategias que promuevan la inclusión y la equidad racial en todos los niveles del deporte.

- Accesibilidad e inclusión: la accesibilidad y la inclusión son fundamentales para garantizar que todos los atletas y personal de la industria del deporte, independientemente de sus capacidades físicas o mentales, puedan participar en actividades deportivas. Esto incluye la adaptación de instalaciones, programas y políticas para atender a las necesidades de personas con discapacidad. La educación en gestión deportiva debe preparar a los estudiantes para abordar estos temas, asegurando que los eventos y programas deportivos sean accesibles y que fomenten la participación inclusiva.

- ODS: Los diecisiete ODS, establecidos en la asamblea de la Organización de Nacionales Unidas (ONU) celebrada en 2015 (ONU, 2015), abarcan una amplia gama de metas para mejorar el bienestar global, incluyendo la salud, la educación y la igualdad. En el contexto deportivo, estos objetivos son relevantes para promover prácticas sostenibles y responsables que beneficien tanto a las comunidades locales como al medio ambiente. La integración de los ODS en la formación académica ayuda a los futuros gestores deportivos a comprender la importancia de adoptar prácticas sostenibles y a implementar iniciativas que contribuyan al desarrollo global para construir un mundo mejor.

- Salud mental: La salud mental en el deporte es un tema que ha ganado visibilidad en los últimos años, con un enfoque creciente en el bienestar psicológico de atletas y personal deportivo. La presión y el estrés asociados con la competencia pueden afectar negativamente a la salud mental, y es esencial que los gestores deportivos estén preparados para abordar estos problemas de manera efectiva. Incluir la salud mental como un desafío en el currículo permite a los futuros profesionales desarrollar estrategias para apoyar el bienestar psicológico y promover un entorno deportivo saludable.

3.2. ASPECTOS METODOLOGÓGICOS DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

La propuesta educativa se diseñó para poder ser realizada durante una clase teórica de una hora de duración, de la asignatura "Gestión Deportiva", con un grupo de 100 estudiantes matriculados. El esquema de la metodología se desglosa en tres fases principales, cada una diseñada para maximizar el aprendizaje y la reflexión crítica del alumnado.

3.2.1. Presentación breve de los seis desafíos del siglo XXI:

El primer paso de la experiencia educativa consistió en una presentación breve y general de los grandes desafíos del siglo XXI en la gestión del deporte. Esta introducción proporcionó al alumnado un contexto claro y comprensible sobre cada uno de los seis desafíos seleccionados. La presentación incluyó una visión general de la importancia de cada desafío y ejemplos actuales que ilustrasen su impacto en el ámbito deportivo. Este enfoque inicial permitió que los estudiantes entendieran la relevancia de los temas y se preparen para un análisis más detallado en las siguientes fases de la propuesta educativa.

3.2.2. Organización en parejas y análisis de desafíos:

Una vez que los estudiantes se familiarizaron con los desafíos, se organizó la clase en parejas para realizar un análisis más profundo de los temas. Debido a la limitación de la sesión, cada pareja seleccionó cuatro de los seis desafíos y trabajó en la resolución de dos preguntas específicas para cada uno, a partir de una serie de materiales digitales que se facilitaron sobre cada desafío. Los materiales de consulta incluyeron lecturas académicas, estudios de caso y recursos en línea, diseñados para fomentar un entendimiento crítico de los desafíos seleccionados. Esta fase permitió a los estudiantes explorar los temas en detalle, desarrollar sus propias perspectivas y preparar argumentos y soluciones potenciales para los problemas planteados.

3.3.3. Debate y conclusiones conjuntas:

Después de completar el análisis individual de los desafíos escogidos, cada pareja se unió con otra para compartir sus conclusiones, comparar enfoques y discutir posibles soluciones y recomendaciones. Este proceso colaborativo permitió a los estudiantes sintetizar la información recopilada, identificar puntos en común y diferencias, y llegar a conclusiones conjuntas. Finalmente, se reservó un tiempo para realizar una puesta en común de toda la clase. Esta fase final, permitió el intercambio de ideas, así como promovió una comprensión más completa de cómo los desafíos se interrelacionan y cómo pueden ser abordados de manera efectiva en la práctica de la gestión deportiva.

FIGURA 1. *Fotografía del alumnado de UCLM participando en parejas en la experiencia educativa diseñada para abordar los desafíos del siglo XXI en la gestión deportiva*

3.3. MATERIAL PEDAGÓGICO UTILIZADO EN LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

Con la finalidad de que el profesorado de gestión del deporte pueda replicar y/o adaptar la experiencia educativa que se comparte en este trabajo, se facilita a continuación el material seleccionado por el profesorado para que el alumnado profundizase en cada desafío, así como las preguntas a contestar en cada uno de estos.

3.3.1. Brecha de género

Material de consulta:

- Publicación en el medio social X donde se muestra un vídeo del avance del programa Salvados donde entrevistan a Aitana Bonmatí. Fuente: Perfil oficial de X del programa Salvados. Enlace al material: https://twitter.com/salvadostv/status/1713093782974173503

- Noticia donde se ahonda en las diferencias vinculadas al género existentes en las estructuras del deporte en España en función del género. Fuente: Natalia Mateos - El Confidencial. Enlace al material: https://www.elconfidencial.com/empresas/2023-03-06/mujer-directiva-deporte-presidentas-federaciones_3585345/

- Vídeo de YouTube de la campaña publicitaria "LikeAGirl" para "Always". Fuente: Cuenta de YouTube "Meaningful Impact". Enlace al material: https://www.youtube.com/watch?v=joRjb5WOmbM

Preguntas para contestar en la actividad:

a. ¿Cuál creéis que es la situación actual de las mujeres en el deporte español? (Desde el deporte base al deporte profesional). Justificad vuestra respuesta.
b. ¿Qué os parece la campaña "LikeAGirl"? Reflexionad sobre vuestra relación con la actividad física y el deporte (ya sea como deportista, estudiante del GCCAFyD, cuerpo técnico, aficionado). Identificad dos situaciones que hayáis vivido donde se haya (re)producido un estereotipo de género. ¿Cómo os sentisteis cuando ocurrió? ¿Qué comportamiento tuvisteis? ¿Cómo os comportaríais ahora si se repitiese esa misma situación?

FIGURA 2. *Portada diseñada en PowerPoint para introducir el desafío "brecha de género"*

3.3.2. LGTBIfobia

Material de consulta:

- Página web donde se define el concepto "LGTBIfobia". Fuente: Observatorio Andaluz contra la Homofobia, Bifobia y Transfobia. Enlace al material: https://shorturl.at/fan8H

- Noticia donde se pone el foco en el tabú que hay en el fútbol respecto a la orientación sexual y los derechos LGTBI. Fuente: Luis Núñez-Villaveirán - El Mundo. Enlace al material: https://shorturl.at/d8FIl

- Noticia que aborda la polémica causada alrededor de la victoria de una nadadora transgénero en una competición universitaria de los Estados Unidos. Fuente: BBC News Mundo. Enlace al material: https://www.bbc.com/mundo/noticias-60821813

Preguntas para contestar en la actividad:

a. ¿Por qué creéis que, en el deporte, a diferencia de otros sectores (p.ej., la sociedad en general), existe un tabú hacia la orientación sexual de los deportistas? ¿Qué creéis que hay detrás y qué soluciones plantearíais como gestoras del deporte?

b. En la actualidad existe un gran debate en el mundo de la gestión del deporte respecto a cómo gestionar la participación de los deportistas trans en las competiciones deportivas. ¿Cuál es vuestra visión de la situación? ¿Qué soluciones propondríais como gestores? Justificad vuestra respuesta.

FIGURA 3. *Portada diseñada en PowerPoint para introducir el desafío "LGTBIfobia"*

3.3.3. Racismo

Material de consulta:

- Conjunto de fotografías donde deportistas están reivindicando la necesidad de acabar con el racismo después del asesinato de George Floyd en 2020. Fuente: CNN World. Enlace al material: https://edition.cnn.com/2020/08/27/world/gallery/sports-protests/index.html

- Post de LinkedIn donde se muestra un vídeo que incluye un acto racista en la entrega de medallas en una competición de menores. Fuente: Post publicado por Cinto Ajram Tarés. Enlace al material: https://www.linkedin.com/posts/cintoajram_racista-irlanda-simonebiles-activity-7111592216409595904-dAOU/?utm_source=share&utm_medium=member_android

– Entrada de blog que ahonda en los episodios racistas alrededor del futbolista Vinicius. Fuente: Virginia Álvarez – Amnistía Internacional. Enlace al material: https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/blog/historia/articulo/somos-o-no-somos-racistas-en-espana/

Preguntas para contestar en la actividad:

a. ¿Creéis que en España tenemos un problema con el racismo en el deporte? ¿Por qué? ¿Creéis que hay algún tipo de diferencia por parte deportistas de las competiciones norteamericanas frente a las españolas a la hora de combatir el racismo en la sociedad? ¿Por qué? ¿Cómo influyen los medios de comunicación y los medios sociales en la percepción y la gestión del racismo en el deporte? Analizad ejemplos recientes en España y en otros contextos internacionales para ilustrar su impacto.
b. En el caso de que fueseis los gestores deportivos de una liga de categoría cadete en España, ¿qué tipo de iniciativas implementarías en la competición para combatir el racismo? ¿Qué papel pueden jugar las instituciones educativas y las federaciones deportivas en la prevención y combate del racismo dentro del deporte?

FIGURA 4. *Portada diseñada en PowerPoint para introducir el desafío "Racismo"*

3.3.4. Accesibilidad e inclusión

Material de consulta:

- Datos sobre la accesibilidad de las instalaciones deportivas en España. Fuente: Servicio de información sobre discapacidad. Enlace al material: https://sid-inico.usal.es/noticias/solo-un-18-de-las-70-000-instalaciones-deportivas-en-espana-es-accesible-a-personas-con-discapacidad/

- Infografía que contiene un decálogo sobre la accesibilidad universal en las instalaciones deportivas escolares en España. Fuente: Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, Universidad Católica de Murcia, Universidad Europea de Madrid y la Asociación Nacional de Seguridad Infantil. Enlace al material: https://seguridadinfantil.org/wp-content/uploads/2020/03/Buenas-pr%C3%A1ticas-Accesibilidad-instalaciones-deportivas-scaled.jpg

- Noticia que aborda la desigualdad entre los deportistas olímpicos y los paralímpicos. Fuente: Javier Martínez - dxtadaptado.com. Enlace al material: https://dxtadaptado.com/2017/04/10/nada-justifica-la-desigualdad-olimpicos-paralimpicos/

Preguntas para contestar en la actividad:

a. ¿Creéis que las instalaciones de vuestra facultad son las adecuadas para ofrecer una enseñanza de calidad e inclusiva, independientemente de la diversidad del alumnado? Reflexionad sobre los distintos espacios que son familiares para vosotros (p. ej., aulas, pabellón, módulo acuático, etc.), y elaborad una respuesta donde deis vuestra opinión razonada al respecto. Si identificáis algún espacio o equipamiento que modificaríais con la idea de generar espacios de enseñanza-aprendizaje más inclusivos, compartid qué propuesta de mejora realizaríais.
b. Imaginad que sois los nuevos responsables del Consejo Superior de Deportes. En España actualmente hay un gran

problema con numerosas instalaciones deportivas con problemas vinculados a la accesibilidad. ¿Qué propuestas de cambio introduciríais durante vuestro mandato? Justificad vuestra respuesta.

FIGURA 5. *Portada diseñada en PowerPoint para introducir el desafío "Accesibilidad e inclusión"*

3.3.5. ODS

Material de consulta:

- Noticia de la web de la ONU donde se comunica la aprobación de la Agenda 2030. Fuente: ONU: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/
- Noticia donde se detalla cómo el deporte puede contribuir al desarrollo de los ODS. Fuente: ONU. Enlace al material: https://www.un.org/es/chronicle/article/el-papel-del-deporte-en-la-consecucion-de-losobjetivos-de-desarrollo-sostenible
- Publicación electrónica donde se habla del papel que el deporte puede tener para desarrollar los ODS. Fuente: Secretaría General Iberoamericana y Consejo Iberoamericano del Deporte. Enlace al material: https://www.segib.org/wp-content/uploads/SEGIB-CID-Deporte-y-ODS-Librillo-1.pdf

Preguntas para contestar en la actividad:

a. ¿Qué ODS creéis que tienen un mayor vínculo con la actividad física y el deporte? ¿Por qué? Justificad vuestra respuesta.
b. Buscad un ejemplo de una entidad deportiva que esté implementando algún ODS. Resumid la iniciativa y valorad, desde la gestión del deporte, el impacto que esta puede tener en la entidad deportiva y en sus destinatarios.

FIGURA 6. *Portada diseñada en PowerPoint para introducir el desafío "ODS"*

3.3.6. Salud mental

Material de consulta:

– Noticia donde se aborda la depresión y otros problemas de salud mental en el deporte. Fuente: Jorge Pacheco – El Español. Enlace al material: https://www.elespanol.com/deportes/baloncesto/20230805/casos-ricky-rubio-biles-osaka-depresion-problemas-salud-mental-deporte/784421606_0.html

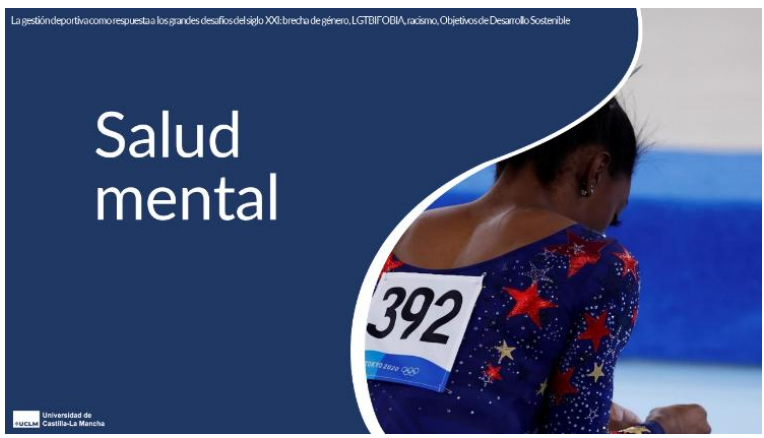
– Vídeo "Check in on those around you" de la campaña realizada por el equipo de fútbol Norwich City Football Club para celebrar el #WorldMentalHealthDay. Fuente: Canal de YouTube oficial del Norwich City Football Club. Enlace al material: https://www.youtube.com/watch?v=tX8TgVR33KM&t

Vídeo “Sometimes, all you need to do is pick up the phone” de la campaña realizada por el equipo de fútbol Norwich City Football Club para celebrar el #WorldMentalHealthDay. Fuente: Canal de YouTube oficial del Norwich City Football Club. Enlace al material: https://www.youtube.com/watch?v=cxMO0tZPaOg

Preguntas para contestar en la actividad:

a. ¿Creéis que la salud mental es un tabú en el ámbito del deporte? ¿Por qué? Por otra parte, desde el punto de vista de la gestión del deporte, ¿qué impacto creéis que puede tener un retiro temporal de la vida deportiva debido a problemas de salud mental, como el que han vivido grandes estrellas como Simone Biles o Ricky Rubio?
b. ¿Qué os ha parecido la campaña del Norwich City Football Club para el #WorldMentalHealthDay?

FIGURA 7. *Portada diseñada en PowerPoint para introducir el desafío “Salud mental”*



4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La implementación de la propuesta pedagógica ha recibido una retroalimentación positiva por parte del alumnado, reflejando un impacto favorable en su proceso de aprendizaje. La utilización de metodologías activas y el enfoque constructivista, como sugieren Cohen et al. (2019)

y Dangel y Wang (2008), ha demostrado ser efectiva para abordar temáticas con componentes sociales, éticos y morales, que requieren del alumnado una reflexión profunda para analizar cada caso y posicionarse adecuadamente. Los desafíos del siglo XXI ofrecen a los docentes una oportunidad para abordar de manera transversal problemáticas que afectan a la industria del deporte y que aún no han sido completamente resueltas.

La propuesta educativa compartida en este trabajo responde a la llamada a la acción de autores como Chutiphongdech et al. (2024) y Vidal-Vilaplana et al. (2023), quienes abogan por una renovación en la educación en gestión del deporte que prepare a los estudiantes para enfrentar los cambios y transformaciones recientes en la industria. Además, esta propuesta ha fomentado una mayor interacción e involucración del alumnado, elementos que han demostrado ser positivos para estimular la reflexión crítica.

El material docente utilizado en esta propuesta educativa ha sido fundamental para favorecer la reflexión del alumnado. La posibilidad de explorar situaciones reales del deporte en el aula ha permitido conectar el mundo académico con el profesional, motivando a los estudiantes y preparándolos para resolver problemas futuros en su carrera como gestores deportivos. Este enfoque facilita una preparación más completa al enfrentar a los estudiantes con problemas actuales y reales que deberán abordar en su práctica profesional.

A pesar de lo expuesto previamente, el presente trabajo tiene algunas limitaciones que deben ser reconocidas. En primer lugar, consideramos que la experiencia debería desarrollarse durante una o dos sesiones adicionales para profundizar en cada uno de los desafíos. Abordar un máximo de dos desafíos por sesión podría optimizar su análisis y discusión. Además, dado que este trabajo no incluyó una fase de investigación formal, recomendamos que futuras implementaciones recojan datos mediante técnicas cuantitativas (p.ej., encuestas) o cualitativas (p.ej., grupos focales o entrevistas), con el fin de obtener conclusiones más fundamentadas.

5. CONCLUSIONES

La propuesta educativa para introducir los desafíos del siglo XXI en las clases de la asignatura "Gestión Deportiva" del GCCAFyD de la UCLM ha demostrado ser un éxito en términos de motivación y aprendizaje de los estudiantes. La implementación de metodologías activas y la inclusión de desafíos contemporáneos en la gestión deportiva ha permitido al alumnado desarrollar habilidades blandas (p.ej., toma de decisiones, habilidades comunicativas, razonamiento analítico y capacidad de síntesis), que pueden ser positivas para su futuro profesional. Además, el alumnado vivenció situaciones que se dan en el día a día de la industria del deporte donde el componente social y ético cobra especial relevancia.

El éxito de esta propuesta visibiliza la importancia de actualizar y enriquecer las guías docentes para incluir temas relevantes y actuales en la formación en gestión del deporte. En ese sentido, recomendamos a los docentes que incorporen en su planificación curricular propuestas similares a la presentada en este trabajo, con el objetivo de ofrecer a los estudiantes una preparación integral y adaptada a los desafíos actuales del sector deportivo.

6. AGRADECIMIENTOS

El primer autor desea agradecer el apoyo financiero recibido a través del contrato postdoctoral "Juan de la Cierva-formación 2021" (FJC2021-0477779-I), concedido por el Ministerio de Ciencia e Innovación y por la Unión Europea a través de los Fondos NextGenerationEU (Plan de Recuperación, Transformación y Resilencia).

7. REFERENCIAS

Agha, N., & Dixon, J. C. (2024). What is the sport industry? *Sport Management Education Journal*. Advance online publication. https://doi.org/10.1123/smej.2023-0037

Anthony, G. (1996). Active learning in a constructivist framework. *Educational Studies in Mathematics*, *31*, 349-369. https://doi.org/10.1007/BF00369153

Belchior-Rocha, H., Casquilho-Martins, I., & Simões, E. (2022). Transversal competencies for employability: From higher education to the labour market. *Education Sciences*, *12*(4), Article 255. https://doi.org/10.3390/educsci12040255

Busson, S., & Cubukcu, K. (2021, July 21). *Traits of Inovative business educators*. July 21 Harvard Business Review https://hbsp.harvard.edu/inspiring-minds/4-traits-of-innovative-business-educators

Byers, T. (2015). *Contemporary issues in sport management: A critical introduction*. Sage.

Chutiphongdech, T., Phengkona, J., Roopklom, P., & Sawangdee, Y. (2024). Sport management education redesign after COVID-19: A case of Thailand. *The International Journal of Management Education*, *22*(3), Article 101015. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.101015

Cohen, M., Buzinski, S. G., Armstrong-Carter, E., Clark, J., Buck, B., & Reuman, L. (2019). Think, pair, freeze: The association between social anxiety and student discomfort in the active learning environment. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, *5*(4), 265-277. https://doi.org/10.1037/stl0000147

Costa, C.A. (2005) The status and future of sport management: adelphi study. *Journal of Sport Management*, *19*(2), 119-142. https://doi.org/10.1123/jsm.19.2.117

Dangel, H. L., & Wang, C. X. (2008). Student response systems in higher education: Moving beyond linear teaching and surface learning. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, *1*(1), 93-104. https://doi.org/10.18785/jetde.0101.08

Dolmans, D. H., Loyens, S. M., Marcq, H., & Gijbels, D. (2016). Deep and surface learning in problem-based learning: a review of the literature. *Advances in Health Sciences Education*, *21*(5), 1087-1112. https://doi.org/10.1007/s10459-015-9645-6

Glebova, E., & López-Carril, S. (2023). 'Zero Gravity': Impact of COVID-19 Pandemic on the professional intentions and career pathway vision of sport management students. *Education Sciences*, *13*(8), Article 807. https://doi.org/10.3390/educsci13080807

Hardy, S. (1987). Graduate curriculums in sport management: The need for a business orientation. *Quest*, *39*(2), 207-216. https://doi.org/10.1080/00336297.1987.10483874

Humberstone, B. (2009). Sport management, gender and the 'bigger picture'. Challenging changes in Higher Education-A partial auto/ethnographical account. *Sport Management Review*, *12*(4), 255-262. https://doi.org/10.1016/j.smr.2009.03.004

Jiang, Y. (2023). Future challenges of sport manager. *Communications in Humanities Research, 5*, 49-53. https://doi.org/10.54254/2753-7064/5/20230030

Kamii, C., & Ewing, J. K. (1996). Basing reaching on Piaget's constructivism. *Childhood Education*, *72*(5), 260-264. https://doi.org/10.1080/00094056.1996.10521862

López-Carril, S., Anagnostopoulos, C., & Parganas, P. (2020). Social media in sport management education: Introducing LinkedIn. *Journal of Hospitality, Leisure, Sports & Tourism Education*, *27*, Article 100262. https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2020.100262

Mayer, K. C., Morse, A. L., & Padhye, Y. (2024). Top-ranked higher education institutions: An investigation of the sport management academic discipline. *Sport Management Education Journal*, *18*(1), 1-12. https://doi.org/10.1123/smej.2022-0046

Miragaia, D.A.M., & Soares, J.A.P. (2017). Higher education in sport management: A systematic review of research topics and trends. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education, 21*(A), 101-116. https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2017.09.001

Nilsson, S. (2017). Employability, employment and the establishment of Higher Education graduates in the labour market. In M. Tomlinson, & L. Holmes (Eds.), *Graduate Employability in Context* (pp. 65-85). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-57168-7_3

Organización de Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* https://sdgs.un.org/es/2030agenda

Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. Basic Books. http://dx.doi.org/10.1037/11168-000

Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, *93*(3), 223-231. https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x

Purohit, S., & Dutt, A. (2024). Pedagogical innovations in management education in the 21ST century: A review and research agenda. *The International Journal of Management Education*, *22*(2), Article 100976. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.100976

Ratten, V. (2023). The post COVID-19 pandemic era: Changes in teaching and learning methods for management educators. *The International Journal of Management Education*, *21*(2), Article 100777. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100777

Sauder, M.H., DeLuca, J.R., Mudrick, M., & Taylor, E. (2021). Conceptualization of diversity and inclusion: Tensions and contradictions in the sport management classroom. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, *29*, Article 100325. https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100325

Schaillée, H., Derom, I., Solenes, O., Straume, S., Burguess, B., Jones, V., & Renfree, G (2021). Gender inequality in sport: perceptions and experiences of generation Z. *Sport, Education and Society*, *26*(9), 1011-1025. https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1932454

Setó -Pamies, D., & Papaoikonomou, E. (2016). A multi-level perspective for the integration of ethics, corporate social responsibility and sustainability (ECSRS) in Management Education. *Journal of Business Ethics*, *136*(3), 523-538. https://doi.org/10.1007/s10551-014-2535-7

Swim, N., Presley, R., & Thompson, E. (2024). Digital development and technology in sport: A course to improve digital literacy in the sport management curriculum. *Sport Management Education Journal*, *18*(1), 87-93. https://doi.org/10.1123/smej.2022-0021

Tandika, P., & Ndijuye, L. G. (2022). The question of university graduates' employability: Are the students aware of the employers' preferences. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning, 12*(3), 588-603. https://doi.org/10.1108/HESWBL-05-2021-0101

Taylor, E.A., & Hardin, R. (2017). A gap in the sport management curriculum: An analysis of sexual harassment and sexual assault education in the United States. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, *20*, 65-75. https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2017.04.004

Vidal-Vilaplana, A., Gregori-Faus, C., Parra-Camacho, D., & González-Serrano, M.H. (2023). Analysis of sport management subjects in university Sports Sciences degrees in Spain. *The International Journal of Management Education*, *21*(2), Article 100771. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100771

Weese, W. J., El-Khoury, M., Brown, G., & Weese, W. Z. (2022). The future is now: Preparing sport management graduates in times of disruption and change. *Frontiers in Sports and Active Living*, *4*, Article 813504. https://doi.org/10.3389/fspor.2022.813504

Zimmer, W. K., & Keiper, P. (2021). Redesigning curriculum at the higher education level: challenges and successes within a sport management program. *Educational Action Research*, *29*(2), 276-291. https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1727348

APRENDIZAJE SERVICIO EN EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL UNA EXPERIENCIA FRENTE EL EDADISMO

JOSE MIGUEL RODRÍGUEZ FERRER
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje Servicio (AS) es una metodología educativa que combina el aprendizaje académico con el servicio comunitario, permitiendo a los estudiantes aplicar los conocimientos adquiridos en el aula a situaciones reales y, al mismo tiempo, contribuir al bienestar de la comunidad (Tyndall et al., 2020). Esta pedagogía activa se basa en la idea de que la educación debe ir más allá de la mera transmisión de conocimientos, promoviendo el desarrollo integral de los estudiantes a través de experiencias prácticas que les permitan adquirir competencias sociales, cívicas y profesionales0 (MacPhail y Sohun, 2018).

El concepto de AS tiene sus raíces en las teorías educativas progresistas del siglo XX, especialmente en las ideas de John Dewey, quien abogaba por una educación basada en la experiencia y la participación activa de los estudiantes en la sociedad. La práctica del AS se desarrolló y formalizó en Estados Unidos durante las décadas de 1960 y 1970, en un contexto de creciente conciencia social y movimientos por los derechos civiles. Desde entonces, el AS se ha expandido a nivel global, adaptándose a diversos contextos educativos y culturales.

En la educación superior, el AS se ha consolidado como una estrategia pedagógica de gran valor por varias razones. En primer lugar, permite a los estudiantes aplicar conocimientos teóricos en situaciones prácticas, facilitando una comprensión más profunda y significativa de los contenidos académicos (Orzhel, 2020). En segundo lugar, a través del

AS, los estudiantes desarrollan habilidades como el trabajo en equipo, la comunicación, la resolución de problemas y la toma de decisiones, competencias esenciales para su futuro profesional. En tercer lugar, el AS fomenta la responsabilidad social y el compromiso cívico, sensibilizando a los estudiantes sobre las necesidades y problemáticas de la comunidad y motivándolos a contribuir activamente a su solución. Además, esta metodología estrecha la relación entre las instituciones de educación superior y la comunidad, promoviendo proyectos colaborativos que benefician tanto a los estudiantes como a la sociedad (Mileusnić, 2020). Por último, en un mundo cada vez más interconectado y globalizado, el AS proporciona una plataforma para que los estudiantes aborden cuestiones globales desde una perspectiva local, contribuyendo a la formación de ciudadanos globales comprometidos con el desarrollo sostenible y la justicia social.

Para integrar efectivamente el AS en la educación superior, es crucial que las universidades desarrollen una estructura de apoyo que incluya la formación del profesorado, capacitándolo en metodologías de AS para que puedan diseñar y guiar proyectos de calidad (Valdivia et al., 2023). Asimismo, es esencial el establecimiento de colaboraciones con organizaciones comunitarias, gobiernos locales y otras entidades relevantes. Además, la implementación de sistemas de evaluación que consideren tanto los aprendizajes académicos como el impacto comunitario, así como espacios de reflexión crítica para los estudiantes, son fundamentales para garantizar el éxito de esta metodología.

El edadismo es un concepto que se refiere a los prejuicios, estereotipos y discriminación basados en la edad de una persona. Este fenómeno puede afectar a individuos de todas las edades, aunque es particularmente frecuente y perjudicial contra las personas mayores. El término "edadismo" fue acuñado por el gerontólogo Robert N. Butler en 1969, quien lo definió como una combinación de tres elementos: actitudes prejuiciosas hacia las personas mayores, prácticas discriminatorias y políticas y prácticas institucionales que perpetúan estereotipos sobre las personas de edad avanzada.

Las manifestaciones del edadismo son diversas y pueden presentarse de manera explícita o implícita. Entre las formas explícitas de edadismo

se incluyen las actitudes y comportamientos que denigran o menosprecian a las personas mayores, tales como chistes y comentarios despectivos sobre la vejez, así como la exclusión social y profesional (Marques et al., 2019). Las manifestaciones implícitas, por otro lado, son más sutiles y pueden estar arraigadas en normas y prácticas culturales que relegan a las personas mayores a roles pasivos o dependientes. Esto puede incluir la subestimación de sus capacidades, la infantilización y la falta de oportunidades para participar activamente en la sociedad.

Las consecuencias del edadismo son profundas y multifacéticas, afectando tanto a nivel individual como social. A nivel individual, el edadismo puede llevar a una disminución de la autoestima, el bienestar emocional y la salud mental de las personas mayores (Burnes et al., 2019). Puede provocar sentimientos de inutilidad, aislamiento y depresión, exacerbando la vulnerabilidad de esta población. Además, la discriminación por edad puede limitar el acceso a oportunidades de empleo, educación y servicios de salud adecuados, perpetuando la desigualdad y la marginalización.

A nivel social, el edadismo contribuye a la perpetuación de estereotipos negativos sobre la vejez, reforzando una visión homogénea y negativa de las personas mayores. Esto puede influir en las políticas públicas y en la asignación de recursos, resultando en un menor apoyo a programas y servicios destinados a esta población. Asimismo, el edadismo puede obstaculizar la solidaridad intergeneracional, promoviendo divisiones y tensiones entre diferentes grupos etarios en lugar de fomentar la cooperación y el respeto mutuo.

Es importante destacar que el edadismo no solo afecta a las personas mayores, sino que también puede tener un impacto en la percepción y el tratamiento de los jóvenes, quienes pueden ser vistos como inexpertos o inmaduros debido a su edad. Por lo tanto, el edadismo es un problema social que requiere una atención y acción conjunta para erradicarlo (Kang, y Kim, (2022).

El Aprendizaje Servicio (AS) es una metodología educativa que combina la instrucción académica con el servicio comunitario, y puede ser una herramienta extremadamente efectiva para combatir el edadismo.

Esta eficacia se debe a la capacidad del AS para fomentar el contacto intergeneracional, desarrollar la empatía y la comprensión mutua, y desafiar los estereotipos negativos sobre la edad.

Una de las formas más directas en que el AS combate el edadismo es mediante la creación de oportunidades para el contacto significativo entre jóvenes y personas mayores. Los programas de AS que involucran a estudiantes en actividades comunitarias con personas mayores permiten la interacción directa y personal, lo que puede desmitificar los estereotipos negativos y construir relaciones basadas en el respeto y la comprensión (Burnes et al., 2019). A través de estas interacciones, los estudiantes pueden ver a las personas mayores como individuos completos con historias, habilidades y conocimientos valiosos, desafiando así los prejuicios y estereotipos sobre la vejez.

Además, el AS promueve el desarrollo de la empatía y la sensibilidad social. Cuando los estudiantes participan en proyectos que abordan las necesidades y preocupaciones de las personas mayores, comienzan a comprender las experiencias y perspectivas de estas personas de manera más profunda. Este proceso de inmersión y reflexión puede transformar las actitudes de los estudiantes hacia la edad y el envejecimiento, fomentando una mayor apreciación y respeto por las personas mayores. La empatía generada a través del AS puede llevar a un cambio de comportamiento y actitud que se extiende más allá del ámbito educativo, impactando cómo los estudiantes interactúan con las personas mayores en su vida diaria y futura carrera profesional (Weinman et al., 2020).

El AS también ofrece un espacio para que los estudiantes desarrollen habilidades críticas y reflexivas, necesarias para identificar y cuestionar el edadismo en diversas formas. A través de actividades estructuradas y la guía de educadores, los estudiantes pueden analizar cómo las políticas, las prácticas institucionales y los medios de comunicación perpetúan los estereotipos sobre la vejez. Este análisis crítico les capacita para reconocer y desafiar el edadismo tanto a nivel personal como sistémico, convirtiéndose en agentes de cambio en sus comunidades.

Asimismo, el AS puede tener un impacto positivo en las personas mayores participantes, contribuyendo a su bienestar y sentido de inclusión.

Las personas mayores que participan en programas de AS a menudo reportan sentirse valoradas y reconocidas por su contribución a la educación de los jóvenes. Esta participación activa puede combatir los sentimientos de aislamiento y marginalización, fortaleciendo su sentido de pertenencia y autoestima. Al sentirse apreciadas y respetadas, las personas mayores pueden desafiar y resistir los estereotipos negativos asociados con el envejecimiento.

Además, el AS facilita la creación de proyectos colaborativos que pueden abordar problemas específicos relacionados con el envejecimiento y la discriminación por edad. Por ejemplo, los estudiantes pueden trabajar en iniciativas que promuevan la salud y el bienestar de las personas mayores, que mejoren el acceso a servicios y recursos, o que eduquen a la comunidad sobre los derechos y la dignidad de las personas mayores. Estos proyectos no solo benefician a las personas mayores, sino que también educan a la comunidad en general sobre la importancia de combatir el edadismo y apoyar el envejecimiento activo y saludable.

Abordar el tema del Aprendizaje Servicio (AS) en el contexto del grado de educación social es de suma importancia debido a la naturaleza multidimensional y crítica de esta disciplina en la formación de profesionales comprometidos con el bienestar y el desarrollo social. La educación social, como campo de estudio y práctica, se centra en la promoción de la inclusión, la equidad y la justicia social, atendiendo a las necesidades de diversos grupos en la sociedad, incluyendo a las personas mayores. El análisis de cómo el AS puede ser utilizado para combatir el edadismo es particularmente relevante por varias razones fundamentales (Bartlett et al., 2021).

Primero, los profesionales de la educación social están en una posición clave para influir y transformar las actitudes y prácticas en sus comunidades. Al integrar el AS en su formación, se les proporciona una herramienta poderosa para fomentar el contacto intergeneracional y la empatía, desafiando los prejuicios y estereotipos sobre la vejez. Los estudiantes de educación social, al participar en proyectos de AS con personas mayores, no solo aprenden a valorar y respetar a este grupo etario, sino que también desarrollan habilidades críticas para reconocer y combatir el edadismo en sus futuras prácticas profesionales. Esta experiencia

formativa es crucial para preparar a los educadores sociales para trabajar en contextos diversos y con poblaciones vulnerables, promoviendo una sociedad más inclusiva y equitativa (Rogers-Jarrell et al., 2020).

Segundo, la inclusión del AS en el currículo del grado de educación social proporciona a los estudiantes una experiencia de aprendizaje enriquecedora que combina teoría y práctica. A través de la participación en proyectos comunitarios, los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar los conceptos y principios aprendidos en el aula a situaciones reales, desarrollando competencias esenciales para su desempeño profesional. Esta combinación de aprendizaje académico y servicio comunitario no solo enriquece su formación, sino que también les permite comprender mejor las dinámicas sociales y las necesidades de las personas mayores, facilitando una educación más holística y significativa.

Además, abordar el tema del edadismo en la formación de educadores sociales es crucial dado el contexto demográfico actual. Con el envejecimiento de la población a nivel global, es imperativo que los profesionales de la educación social estén preparados para enfrentar los desafíos y oportunidades que esto representa. Los prejuicios y la discriminación por edad pueden tener un impacto significativo en la calidad de vida de las personas mayores, afectando su acceso a servicios, su participación social y su bienestar general. Al equipar a los futuros educadores sociales con el conocimiento y las habilidades necesarias para combatir el edadismo, se contribuye a la creación de comunidades más justas y equitativas, donde las personas mayores son valoradas y apoyadas.

Asimismo, este capítulo es relevante porque destaca la importancia de la reflexión crítica y el compromiso ético en la formación de educadores sociales. El AS no solo implica la realización de actividades de servicio, sino también un proceso continuo de reflexión sobre las propias actitudes, creencias y prácticas. Esta reflexión crítica es fundamental para que los estudiantes de educación social desarrollen una conciencia ética y un compromiso con la justicia social, elementos esenciales para su desarrollo profesional y personal.

Finalmente, este capítulo puede servir como un recurso valioso para otros académicos y profesionales interesados en la implementación del

AS y la lucha contra el edadismo. Al compartir experiencias, metodologías y resultados, se contribuye al cuerpo de conocimiento sobre prácticas educativas innovadoras y efectivas, fomentando la adopción de estas metodologías en otros contextos y disciplinas. La difusión de buenas prácticas y el intercambio de conocimientos son esenciales para avanzar en la educación social y promover el bienestar de todas las generaciones.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es conocer el grado de satisfacción de los estudiantes con la metodología de Aprendizaje Servicio (AS) empleada en el contexto del grado de educación social

3. METODOLOGÍA

Para esta investigación se ha adoptado un enfoque metodológico cuantitativo con el fin de obtener una comprensión integral sobre el grado de satisfacción de los estudiantes con la metodología de Aprendizaje Servicio (AS) en el contexto del grado de Educación Social. La combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas permite recoger y analizar datos de diversas fuentes, enriqueciendo los hallazgos y proporcionando una visión más completa y matizada del fenómeno estudiado.

3.1. Participantes

Para este estudio, se ha contado con la participación de un total de 72 estudiantes, de los cuales 50 eran mujeres y 22 eran hombres. Estos estudiantes están matriculados en el grado de Trabajo Social, y la investigación se ha centrado específicamente en la asignatura de "Riesgos Psicológicos a lo largo del Ciclo Vital". En cuanto a la edad de los participantes, se encontraban en un rango comprendido entre los 21 y los 35 años.

3.2. Instrumentos

3.3. Métodos Cualitativos:

Grupos Focales: Se llevaron a cabo grupos focales con estudiantes seleccionados para profundizar en sus experiencias y percepciones sobre el AS. Los grupos focales permitieron recoger datos cualitativos ricos y detallados, proporcionando un contexto y una comprensión más profunda de los resultados cuantitativos obtenidos a través del cuestionario.

3.4. Componentes de los Grupos Focales:

- Experiencia Personal con el AS: Discusión sobre experiencias personales y específicas de los estudiantes en proyectos de AS.
- Percepción de la Metodología: Opiniones y sentimientos acerca de la metodología de AS y su efectividad en el proceso de aprendizaje.
- Desarrollo de Empatía y Comprensión: Reflexiones sobre cómo el AS ha influido en su percepción y actitud hacia las personas mayores.
- Identificación de Desafíos y Beneficios: Exploración de los principales desafíos enfrentados y los beneficios obtenidos durante la participación en el AS.
- Procedimiento Cualitativo: Los grupos focales fueron moderados por un investigador experimentado que facilitó las discusiones y aseguró que todos los participantes tuvieran la oportunidad de compartir sus experiencias y opiniones. Las sesiones fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis cualitativo.

3.5. Procedimiento

Se contactó con organizaciones que trabajan el edadismo como Médicos del Mundo, las cuales tienen una larga trayectoria en el trabajo con personas mayores y en la lucha contra el edadismo. Se les solicitó material educativo y recursos específicos sobre la situación de las personas mayores, los desafíos que enfrentan, y las diversas manifestaciones del edadismo en la sociedad. Además, se les pidió que pudieran ofrecer formación y sesiones de sensibilización dirigidas al alumnado, con el

objetivo de aumentar la conciencia sobre el edadismo entre los estudiantes. Estas sesiones incluyeron talleres interactivos, charlas informativas y actividades prácticas diseñadas para desafiar los estereotipos negativos y promover una actitud más positiva hacia las personas mayores. Asimismo, se pidió su colaboración en la realización de proyectos y la creación de material de sensibilización que los estudiantes podrían utilizar en sus iniciativas.

Con respecto a los estudiantes, se organizaron en grupos de 4 a 6 integrantes, lo que facilita una mejor colaboración y división de tareas. Estos grupos tenían la tarea de desarrollar material de sensibilización destinado a trabajar con distintos grupos sociales, según su elección. Por ejemplo, podían preparar material educativo para centros de secundaria, orientado a jóvenes para fomentar el respeto y la inclusión de las personas mayores. Alternativamente, podían crear recursos y realizar talleres para cuerpos y fuerzas de seguridad del estado, con el fin de sensibilizar a estos profesionales sobre la importancia de tratar con dignidad y respeto a las personas mayores. Esta flexibilidad permitió a los estudiantes seleccionar los grupos sociales con los que sentían que podían tener un mayor impacto, aprovechando sus intereses y fortalezas individuales para combatir el edadismo de manera efectiva.

3.6. Análisis de datos

3.6.1. Análisis Cualitativo

Las transcripciones de los grupos focales se analizaron mediante un riguroso proceso de codificación para identificar temas y patrones emergentes. Este proceso involucró una revisión detallada de las transcripciones, asignando códigos a fragmentos de texto relevantes para facilitar su organización y análisis. La codificación permitió categorizar las experiencias y opiniones de los estudiantes en temas coherentes y significativos. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis temático para organizar y categorizar los datos cualitativos en temas relevantes que respondieron a los objetivos de la investigación. Este análisis temático

proporcionó una estructura clara para interpretar las experiencias de los estudiantes, destacando los aspectos más importantes y recurrentes de su participación en proyectos de AS. Al integrar estos hallazgos con los datos cuantitativos, se logró una visión más completa y matizada de la percepción de los estudiantes, permitiendo una interpretación más profunda y holística de los resultados del estudio.

3.6.2. Integración de Datos:

En la fase de integración de datos, se llevó a cabo un proceso de triangulación en el que se combinaron los hallazgos cuantitativos y cualitativos. Este enfoque permitió proporcionar una visión completa y multifacética de la satisfacción de los estudiantes con la metodología de Aprendizaje Servicio (AS). La triangulación facilitó la validación cruzada de los resultados obtenidos por ambas metodologías, reforzando la credibilidad y la fiabilidad de las conclusiones. Al analizar los datos cuantitativos y cualitativos conjuntamente, se pudieron identificar patrones consistentes y matices en las respuestas de los estudiantes, lo que enriqueció la interpretación de los resultados.

La interpretación de los resultados se realizó considerando tanto las respuestas cuantitativas como las cualitativas, destacando las convergencias y divergencias entre los datos. Este análisis integrado permitió una comprensión más profunda de las experiencias y percepciones de los estudiantes. Por ejemplo, los datos cuantitativos proporcionaron una visión general sobre el grado de satisfacción y las competencias desarrolladas, mientras que los datos cualitativos ofrecieron una comprensión detallada de las experiencias personales y los contextos específicos en los que los estudiantes aplicaron la metodología de AS. Esta combinación de enfoques permitió identificar no solo las tendencias generales, sino también las experiencias individuales y los factores contextuales que influyen en la satisfacción de los estudiantes. Al destacar tanto las áreas de consenso como las diferencias en las respuestas, se pudieron formular conclusiones más completas y detalladas, así como recomendaciones más precisas para mejorar la implementación de la metodología de AS en el futuro.

4. RESULTADOS

El análisis cualitativo de los grupos de discusión proporcionó una visión profunda sobre la percepción de los estudiantes respecto a la metodología de Aprendizaje Servicio (AS) empleada para combatir el edadismo. A continuación se detallan los resultados obtenidos:

Utilidad de la Metodología: Los estudiantes destacaron que la metodología de AS fue extremadamente útil para su formación profesional y personal. Uno de los participantes mencionó: "Participar en este proyecto me permitió aplicar lo aprendido en clase a situaciones reales, lo que fue muy enriquecedor. Siento que ahora tengo una comprensión más profunda y práctica del trabajo con personas mayores". Este sentimiento fue compartido por muchos, quienes apreciaron la oportunidad de involucrarse directamente con la comunidad y desarrollar competencias relevantes para su futura carrera en educación social.

Atractivo de la Metodología: La mayoría de los estudiantes encontró la metodología atractiva debido a su carácter interactivo y dinámico. Un estudiante comentó: "Las actividades eran muy variadas y nos mantenían siempre interesados y motivados. No era solo teoría; podíamos ver el impacto de nuestro trabajo en tiempo real". Esta combinación de teoría y práctica mantuvo a los estudiantes comprometidos y entusiastas a lo largo del proyecto, lo que contribuyó significativamente a su aprendizaje y satisfacción general.

Aspecto Didáctico: En términos didácticos, los estudiantes apreciaron cómo la metodología facilitó un aprendizaje profundo y significativo. Una estudiante expresó: "Las sesiones de formación y sensibilización impartidas por las organizaciones nos proporcionaron un conocimiento invaluable sobre el edadismo y cómo combatirlo. Además, crear nuestro propio material de sensibilización nos hizo reflexionar y entender mejor el tema". Esta experiencia práctica no sólo consolidó sus conocimientos teóricos, sino que también fomenta habilidades críticas como la reflexión, la empatía y la capacidad de trabajar en equipo.

Satisfacción General: La satisfacción general con la metodología fue alta. Muchos estudiantes señalaron que la experiencia fue satisfactoria

no solo por lo que aprendieron, sino también por el impacto positivo que pudieron tener en la comunidad. Un estudiante resumió este sentimiento al decir: "Fue una experiencia muy gratificante. Ver cómo nuestro trabajo ayudaba a sensibilizar a otros sobre el edadismo y mejoraba la vida de las personas mayores fue increíblemente satisfactorio". Esta satisfacción se reflejó en la motivación y el compromiso mostrados por los estudiantes durante todo el proyecto.

Desafíos y Recomendaciones: Aunque los resultados fueron en gran medida positivos, los estudiantes también identificaron algunos desafíos. Entre ellos, mencionaron la necesidad de una mayor coordinación y planificación previa, así como el deseo de contar con más recursos y tiempo para desarrollar sus proyectos. Un estudiante sugirió: "Sería útil tener más sesiones de planificación y acceso a más materiales desde el inicio para poder desarrollar ideas más completas y efectivas". Estas recomendaciones fueron tomadas en cuenta para mejorar futuras implementaciones de la metodología de AS.

5. DISCUSIÓN

El análisis de los resultados obtenidos a partir de la implementación del Aprendizaje Servicio (AS) en el contexto del grado de educación social y su enfoque en combatir el edadismo ha demostrado ser altamente efectivo y valioso tanto para los estudiantes como para la comunidad. A continuación, se presentan las principales conclusiones derivadas de esta investigación:

1. Alta Satisfacción con la Metodología de AS: Los estudiantes mostraron un alto grado de satisfacción con la metodología de AS empleada. Consideraron que esta metodología era útil, atractiva y didáctica, y destacaron su capacidad para proporcionar una experiencia de aprendizaje integral que combina la teoría con la práctica. La posibilidad de aplicar los conocimientos adquiridos en el aula a situaciones reales fue altamente valorada, lo que subraya la eficacia del AS en la formación profesional y personal de los estudiantes.

2. Desarrollo de Competencias Relevantes: La participación en proyectos de AS permitió a los estudiantes desarrollar competencias esenciales como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, la empatía y la capacidad de reflexión crítica. Estas competencias no solo son fundamentales para su futuro profesional en el campo de la educación social, sino que también son cruciales para su crecimiento personal y su capacidad para enfrentar y desafiar los prejuicios y estereotipos asociados con el edadismo.
3. Desafíos Identificados y Recomendaciones: A pesar de los resultados mayoritariamente positivos, los estudiantes identificaron algunos desafíos en la implementación de la metodología de AS, tales como la necesidad de una mayor coordinación y planificación previa, así como la disponibilidad de más recursos y tiempo para desarrollar sus proyectos. Estas recomendaciones son valiosas para mejorar futuras implementaciones del AS, asegurando que los estudiantes cuenten con el apoyo y las herramientas necesarias para maximizar el impacto de sus iniciativas.
4. Importancia de la Colaboración con Organizaciones Expertas: La colaboración con organizaciones especializadas en la lucha contra el edadismo, como HelpAge y Médicos del Mundo, fue fundamental para el éxito del proyecto. Estas organizaciones proporcionaron material educativo, formación y sesiones de sensibilización que enriquecieron significativamente la experiencia de los estudiantes y aumentaron su conciencia sobre el edadismo. Este tipo de colaboración debe ser mantenido y fortalecido en futuras ediciones del programa.
5. Potencial del AS como Herramienta Educativa: El estudio confirma que el Aprendizaje Servicio es una herramienta educativa poderosa para combatir el edadismo y promover una educación inclusiva y equitativa. Al integrar el AS en el currículo del grado de educación social, se fomenta el desarrollo de profesionales comprometidos con la justicia social y preparados para enfrentar los desafíos del envejecimiento poblacional.

En conclusión, la metodología de Aprendizaje Servicio aplicada en el contexto del grado de educación social ha demostrado ser altamente efectiva para educar a los estudiantes sobre el edadismo y desarrollar en ellos competencias clave para su futuro profesional. La satisfacción de los estudiantes, el impacto positivo en la comunidad y las recomendaciones para mejorar futuras implementaciones subrayan el valor de esta metodología como una herramienta integral para la formación de educadores sociales comprometidos y competentes.

6. REFERENCIAS

Tyndall, D., Forbis, K., & Sullivan, W. (2020). An Innovative Community-Academic Partnership to Support Service-Learning. *Nurse Educator*, 45, 296 - 297. https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000795.

MacPhail, A., & Sohun, R. (2018). Interrogating the enactment of a service-learning course in a physical education teacher education programme: Less is more?. *European Physical Education Review*, 25, 876 - 892. https://doi.org/10.1177/1356336X18783922.

Orzhel, O. (2022). Innovation In Higher Education: Service Learning. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*. https://doi.org/10.28925/1609-8595.2022.1.8.

Mileusnić, M. (2020). Service learning in geoscience education., 6-9. https://doi.org/10.5281/ZENODO.4311367.

Valdivia, E., Palomino, M., & Burgos-García, A. (2023). Active methodologies and curricular sustainability in teacher training. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. https://doi.org/10.1108/ijshe-05-2022-0168.

Marques, S., Mariano, J., Mendonça, J., Tavernier, W., Hess, M., Naegele, L., Peixeiro, F., & Martins, D. (2019). Determinants of Ageism against Older Adults: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17. https://doi.org/10.31234/osf.io/g37ej.

Burnes, D., Sheppard, C., Henderson, C., Wassel, M., Cope, R., Barber, C., & Pillemer, K. (2019). Interventions to Reduce Ageism Against Older Adults: A Systematic Review and Meta-Analysis.. *American journal of public health*, e1-e9. https://doi.org/10.2105/AJPH.2019.305123.

Kang, H., & Kim, H. (2022). Ageism and Psychological Well-Being Among Older Adults: A Systematic Review. *Gerontology and Geriatric Medicine*, 8. https://doi.org/10.1177/23337214221087023.

Weinman, K., McPherson, L., Cobey, A., McWatters, K., Woods, S., Pryor, L., & Hilton, C. (2020). Investigating the Effectiveness of Intergenerational Programs in Reducing Ageism Toward Young People: A Systematic Review., 28, 141-155. https://doi.org/10.14519/kjot.2020.28.2.11.

Bartlett, S., Bergman, S., Solomon, P., & Gellis, Z. (2021). Effectiveness of an Intergenerational Service-Learning Program to Change Attitudes on Aging. *Innovation in Aging*, 5, 363 - 364. https://doi.org/10.1093/geroni/igab046.1410.

Rogers-Jarrell, T., & Meisner, B. (2020). Challenging and Dismantling Ageist Attitudes, Beliefs, and Behaviors Through Intergenerational Programs. *Innovation in Aging*, 4, 480 - 480. https://doi.org/10.1093/geroni/igaa057.1552.

EJERCICIO FÍSICO DISEÑADO Y APLICADO MEDIANTE EL APRENDIZAJE COLABORATIVO BASADO EN PROYECTOS Y SU EFECTIVIDAD A NIVEL EMOCIONAL

UNAI AZCÁRATE JIMÉNEZ
C.I.P. ETI Tudela
Profesor asociado Universidad pública de Navarra

ROBERTO RAMÍREZ DOMÍNGUEZ
C.I.P. ETI Tudela
Profesor asociado, Facultad de Educación de Soria, Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

1.1. EL APRENDIZAJE COLABORATIVO, EL EJERCICIO FÍSICO Y EL IMPACTO DE ESTE A NIVEL EMOCIONAL

El aprendizaje colaborativo basado en proyectos (ACBP) se ha consolidado como una metodología educativa que promueve la participación activa de los estudiantes, fomentando habilidades como la comunicación, el trabajo en equipo y la resolución de problemas (Gómez, 2020) Esta metodología no solo se centra en el desarrollo académico, sino que también se ha explorado su integración con el ejercicio físico, lo cual puede tener un impacto significativo en el bienestar emocional de los estudiantes (López-Martínez, 2021).

El ejercicio físico, cuando se incorpora en el contexto educativo, no solo mejora la salud física sino que también contribuye positivamente al estado emocional de los individuos. Estudios recientes han demostrado que la actividad física regular puede reducir los niveles de estrés y ansiedad, además de mejorar el estado de ánimo general (Arrieta, y otros, 2018) En este sentido, la combinación del ACBP con el ejercicio

físico puede potenciar estos beneficios emocionales, creando un entorno de aprendizaje más holístico y equilibrado.

La interacción entre el aprendizaje colaborativo y el ejercicio físico se manifiesta en la capacidad de los estudiantes para gestionar mejor sus emociones, lo que a su vez puede mejorar su rendimiento académico y su satisfacción personal (Pellicer, y otros, 2015). Este enfoque integrado no solo prepara a los estudiantes para los desafíos académicos, sino que también les proporciona herramientas para enfrentar situaciones de la vida diaria con mayor resiliencia y optimismo.

1.2. INTEGRACIÓN DEL EJERCICIO FÍSICO EN EL APRENDIZAJE COLABORATIVO

La integración del ejercicio físico en el aprendizaje colaborativo basado en proyectos (ACBP) representa una innovación pedagógica que busca maximizar el potencial de los estudiantes tanto a nivel académico como emocional. Según (Pellicer, y otros, 2015) el ejercicio físico no solo actúa como un medio para mejorar la salud física, sino que también desempeña un papel crucial en la regulación emocional y el desarrollo de habilidades sociales.

El impacto del ejercicio físico en el contexto del ACBP se manifiesta en varios aspectos. Primero, fomenta un ambiente de aprendizaje más dinámico y participativo, donde los estudiantes pueden experimentar un sentido de logro y motivación al completar tareas físicas en grupo (Chiva Bartoll, Corbatón Martínez, & Zorrilla Silvestre, 2015). Además, la actividad física regular ha sido vinculada con una mejora en la concentración y la memoria, lo cual puede traducirse en un mejor desempeño académico (George, y otros, 2022).

Asimismo, la práctica de ejercicio físico en un entorno colaborativo puede fortalecer las relaciones interpersonales entre los estudiantes, promoviendo un sentido de comunidad y apoyo mutuo. Esto es especialmente relevante en un mundo donde las habilidades interpersonales son cada vez más valoradas. Por lo tanto, la combinación de ACBP y ejercicio físico no solo enriquece el proceso educativo, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos futuros con una perspectiva más positiva y resiliente.

1.3. EFECTO DEL EJERCICIO FÍSICO A NIVEL EMOCIONAL

El ejercicio físico ha sido ampliamente reconocido no solo por sus beneficios para la salud física, sino también por su impacto positivo en el bienestar emocional de las personas. Numerosos estudios han demostrado que la actividad física regular puede actuar como un poderoso modulador del estado de ánimo, aliviando síntomas de ansiedad y depresión, y mejorando el bienestar general. Este fenómeno se debe, en parte, a la liberación de endorfinas y otros neurotransmisores que promueven sensaciones de felicidad y relajación (Pellicer, y otros, 2015).

Además, el ejercicio físico contribuye a la mejora de la autoestima y la autoeficacia, aspectos fundamentales para el bienestar emocional. La percepción de logro y la mejora en la imagen corporal que acompañan a la actividad física regular pueden fortalecer la confianza en uno mismo, lo que a su vez reduce la vulnerabilidad emocional. Estos beneficios emocionales son observables en diversas modalidades de ejercicio, desde el entrenamiento aeróbico hasta prácticas más suaves como el yoga y el tai chi, cada una ofreciendo ventajas únicas para el equilibrio emocional (Ramírez Domínguez, 2022)

En el contexto actual, donde el estrés y las demandas psicológicas son predominantes, el ejercicio físico se presenta como una herramienta accesible y efectiva para mejorar la salud mental. La integración de la actividad física en la rutina diaria no solo promueve un estilo de vida saludable, sino que también ofrece un medio para gestionar el estrés y mejorar la calidad de vida. Este enfoque holístico hacia el bienestar subraya la importancia de considerar el ejercicio físico como un componente esencial en las estrategias de salud pública y en el diseño de intervenciones terapéuticas.

Siguiendo esta línea, a nivel emocional se observa que el ejercicio físico libera endorfinas, conocidas como las "hormonas de la felicidad", que pueden mejorar el estado de ánimo y proporcionar una sensación de euforia además, el ejercicio regular está asociado con una reducción significativa en los síntomas de depresión y ansiedad. Haciendo referencia a la reducción del estrés, la actividad física ayuda a reducir los niveles de cortisol, la hormona del estrés, y promueve la relajación.

El ejercicio puede servir como una forma efectiva de manejo del estrés, mejorando la capacidad del individuo para enfrentar situaciones estresantes. Tomando como referencia el bienestar general, además de los efectos inmediatos sobre el estado de ánimo, el ejercicio regular contribuye a una mejor calidad de vida y una mayor satisfacción personal. En cuanto a los mecanismos fisiológicos y psicológicos, se observan cambios neuroquímicos en cuanto a que el ejercicio induce cambios en la química del cerebro, incluyendo el aumento de neurotransmisores como la serotonina y la dopamina, que están relacionados con el placer y la recompensa.

A nivel psicológico, participar en actividades físicas también proporciona una oportunidad para la socialización y el desarrollo de habilidades, lo que puede aumentar la autoestima y el sentido de logro personal (Biddle, 2011).

2. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente y valorando la necesidad de implementar propuestas educativas innovadoras del tipo el aprendizaje colaborativo basado en proyectos unido a la actividad física y orientado en la consecución de fines emocionales, desde el Centro Integrado Politécnico ETI de Tudela, y más concretamente desde la familia profesional de actividades físico deportivas, se ha llevado a cabo el proyecto de innovación "RECETA DE SALUD" inspirado en el aprendizaje colaborativo basado en proyectos y más concretamente con el modelo KIMUA (Navarra, 2019).

2.1. Objetivos principales

- Aportar evidencia en el efecto que tiene la realización de ejercicio físico ligero-moderado de al menos una hora de duración sobre las emociones básicas, felicidad, ira, miedo, rechazo, sorpresa y tristeza, mediante la aplicación de diversos entregables.
- Valorar la aplicación del proyecto de innovación docente dentro del colectivo de profesorado y alumnado participante.

– Crear una propuesta de ejercicio físico ligero-moderado de al menos una hora de duración.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño

La redacción del presente capítulo ha tenido como base el proyecto de innovación docente denominado "RECETA DE SALUD" concedido RESOLUCIÓN 82/2023 de 13 de marzo, del Director General de Formación Profesional, por la que se aprueba la convocatoria de Proyectos de Innovación en la Formación Profesional y en las Enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño para los centros públicos, dependientes del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, en los que se imparten Enseñanzas de Formación Profesional o Artes Plásticas y Diseño, a desarrollar durante los cursos 22/23 y 23/24.

Para el diseño del proyecto se han seguido las indicaciones del programa KIMUA (cuyo significado es brote) las que son marcadas por el departamento de educación de Navarra en forma de rueda (Navarra, 2019) lo que facilita enormemente que el proyecto llegue a buen fin. Siguiendo las mismas el docente debe como punto de partida identificar el proyecto (para lo que diseña un documento denominado "Canvas", que en una sola hoja de papel refleja el resumen del proyecto detallando los siguientes aspectos: curso, descripción del proyecto, ciclo formativo que intervienen, profesorado, imagen representativa del proyecto, pregunta guía, temporalización en trimestre y fechas, fases de desarrollo (preparación, desarrollo, cierre-producto final) paquetes de trabajo, equipos tareas y roles así como herramientas relacionadas con tecnologías de la información y la comunicación/ recursos a utilizar, difusión del proyecto (incluir el enlace a la web del centro). Todo ello sin olvidar la evaluación: competencias técnicas (resultados de aprendizaje), competencias transversales, evaluando tanto del proceso como del resultado teniendo en cuenta las herramientas que se van a utilizar. El producto final del mismo fue la creación e implementación de evidencias sobre el efecto que tiene la realización de ejercicio físico ligero-moderado de al menos una hora de duración sobre las emociones básicas, felicidad, ira, miedo, rechazo,

sorpresa y tristeza, mediante la aplicación de diversos entregables, además, crear propuestas de ejercicio físico ligero-moderado de al menos una hora de duración que traigan mejoras en la salud tanto física como mental. Así mismo, otro de los productos finales fue la creación de un Google Sites en el que aparecieran diversos recursos y materiales como resultado de la aplicación del mencionado proyecto

3.2. Participantes

En el desarrollo del proyecto la muestra objetivo de estudio fueron el alumnado de entre 2º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y hasta 2º de Grado Superior. A lo largo del proceso, que tuvo lugar entre los meses de Septiembre de 2023 y Mayo de 2024, se obtuvieron un total de 334 respuestas al cuestionario Games Emotions Scale (GES) (Lavega Burgués, March Llanes, & Filella Guiu, 2013) valorando de 0-10 las emociones siendo 0 el valor mínimo y 10 el valor máximo.

3.3. Cuestionarios

En la puesta en marcha del proyecto se valoraron las emociones mediante el cuestionario Games and Emotion Scale (GES) en el que se valoran de 0-10 las siguientes emociones: felicidad, sorpresa, tristeza, miedo, ira y rechazo en la que 0 significa nada y 10 significa muchísimo (Lavega Burgués, March Llanes, & Filella Guiu, 2013).

La aplicación del cuestionario GES tuvo lugar justo al llegar al lugar de la práctica, posteriormente se realizaba la sesión de ejercicio físico de al menos 60 minutos de duración y finalmente se volvía a pasar el cuestionario, para finalizar la actividad. La cumplimentación se realizaba a través del uso de un dispositivo móvil, con el cual el alumnado respondía a las cuestiones que aparecen plasmadas en un cuestionario Google Forms creado con tales fines y así facilitar el tratamiento de datos.

3.4. Rendimiento académico

De acuerdo al rendimiento académico de nuestro alumnado, debemos tener en cuenta que este fue un proyecto con carácter intermodular e interciclo, por lo que hay aspectos curriculares en relación a la

evaluación, que tienen que matizarse con los instrumentos de evaluación/calificación utilizados por cada uno/a de los docentes implicados en su aplicación. En este sentido, se puede observar que este proyecto ha tenido como premisa ejemplificar el hecho de generar sinergias entre los diferentes módulos formativos, para obtener las mejores propuestas posibles y de esta manera en base al análisis el mejor producto final (Sites con las propuestas). Para ello, se llevaron a cabo una serie de tareas (entregables) de proyecto para el alumnado correspondiente. Siguiendo los indicadores de logro del proyecto, se observa cómo se cumplieron los objetivos planteados y el rendimiento académico mostrando como el 100% del alumnado participante en el proyecto consiguió superar sus instrumentos de evaluación correspondientes que tuvieron participación en este proyecto asociados a resultados de aprendizaje para la formación profesional.

Por otro lado, cabe resaltar la evaluación de las competencias transversales a la hora desarrollar todo proyecto siguiendo la metodología KIMUA. No solo lo relativo al saber y al saber hacer, sino también al saber ser. En el caso particular del proyecto "RECETA DE SALUD", las competencias transversales evaluadas mediante rúbrica fueron: 1 Responsabilidad y compromiso, autonomía e iniciativa personal; 2 Aprender a aprender; 3 Comunicación oral; 4 Tratamiento de la información y competencia digital; 5 Creatividad e innovación; 6 Trabajo en equipo; 7 Comunicación escrita.

3.5. Propuesta educativa

La propuesta educativa con el alumnado comenzó a mediados de septiembre de 2023 y finalizó a mediados de mayo de 2024, lo cual supuso la utilización de un curso lectivo para implantarlo con el alumnado.

En su desarrollo se tomó como referencia el modelo de ACBP Kimua (Navarra, 2019) siguiendo los siguientes pasos: 1ºSe reúne a las diferentes clases y se plantea una pregunta guía, en este caso fue la siguiente: ¿Crees que tiene influencia en las emociones y el bienestar de las personas realizar actividad física en el medio natural?. En este punto, cada clase reflexionó mediante la herramienta de google Jamboard, temporalización: septiembre. 2º Creación de grupos de 3-4

personas con diferentes perfiles de analista, gestor, creativo y colaborador, todo ello en base a utiliza un cuestionario basado en 6 preguntas que indican el perfil más marcado de cada alumno/a (Navarra, 2019). A nivel cualitativo y en base a la experiencia en desarrollo de proyectos cabe destacar este punto dado que se generan grupos en función del perfil del alumnado del grupo clase, lo que permite que cada alumno tenga su rol acorde a su perfil y por lo tanto se sienta feliz en el desarrollo de los entregables. A partir de aquí a cada grupo se le proporciona una hoja de roles y normas, para que la cumplimente de manera consensuada así como así como una hoja Excel tipo en la que van registrando si cumplen o no con los entregables tanto a nivel cualitativo como en tiempo y forma, temporalización: septiembre. 3º Se entregan los entregables a desarrollar y su temporalización de trabajo para el desarrollo de contenidos, temporalización: octubre-noviembre. 4º Creación de los contenidos en google sites y experimentación práctica de las actividades físicas por parte de alumnado y profesorado participante con temáticas relativas a los módulos formativos, la sesión tipo duraba al menos 60 minutos. Temporalización: noviembre-febrero. Itinerarios (actividades físicas de moderada intensidad y relacionadas con el módulo); Bicicleta (ruta en bicicleta por Bardenas Reales de Navarra); Fitness en sala de entrenamiento polivalente (trabajo de fuerza con diferentes metodologías y materiales como gomas); Actividades básicas de acondicionamiento físico con soporte musical (coreografías musicales); Control postural, bienestar y mantenimiento funcional (actividades de power pose, respiración, etc.). 6º Depuración de contenidos y actualización de Google Sites; 7º Difusión de los resultados por diferentes canales de comunicación.

3.6. Análisis estadístico

El análisis descriptivo de los datos fue obtenido reportando el valor de la media como referencia. Fue utilizado el paquete Microsoft Excel, los cuestionarios Google Forms así como el paquete estadístico SPSS 22.0 para el análisis de datos. El valor significancia estadística fue de $p>0,05$.

4. RESULTADOS

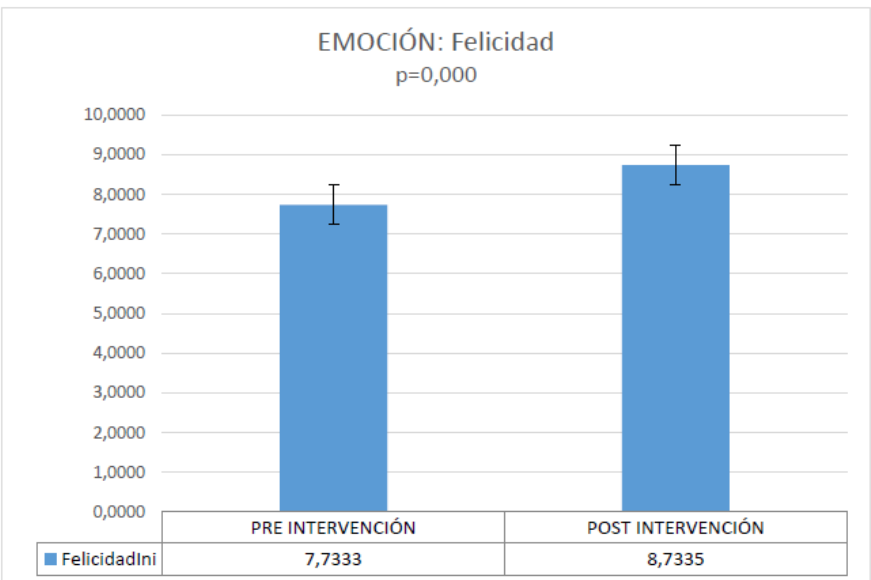
El análisis de los datos reveló diferencias significativas en los valores obtenidos para cada emoción antes y después de la intervención Tabla 1.

TABLA 1. *Resultados obtenidos respecto a la valoración de las emociones pre y post ejercicio así como al valor de p.*

Emoción analizada	Valor medio pre ejercicio	Valor medio post ejercicio	Valor p
Felicidad	7,73	8,73	0,000
Ira	1,59	1,15	0,024
Miedo	1,77	1,24	0,011
Rechazo	1,66	1,13	0,009
Sorpresa	6,05	7,1	0,000
Tristeza	2,11	1,43	0,003

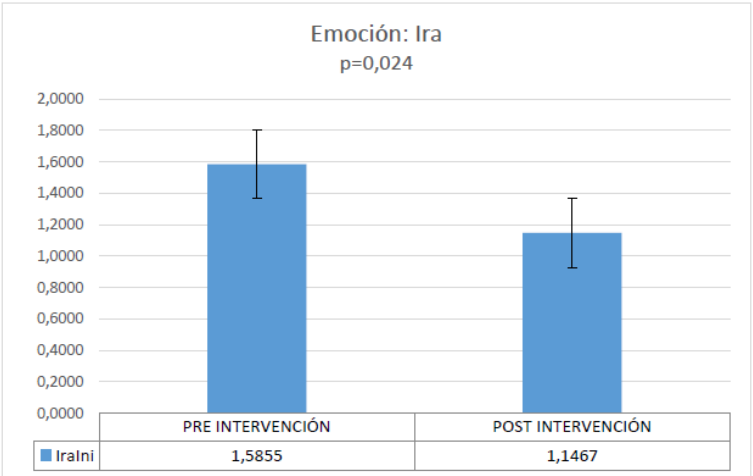
Los participantes mostraron un aumento significativo en los niveles de felicidad, con una media pre-intervención de 7,73 y una media post-intervención de 8,73 (Imagen 1).

IMAGEN 1. *Diferencias pre post ejercicio físico emoción felicidad*



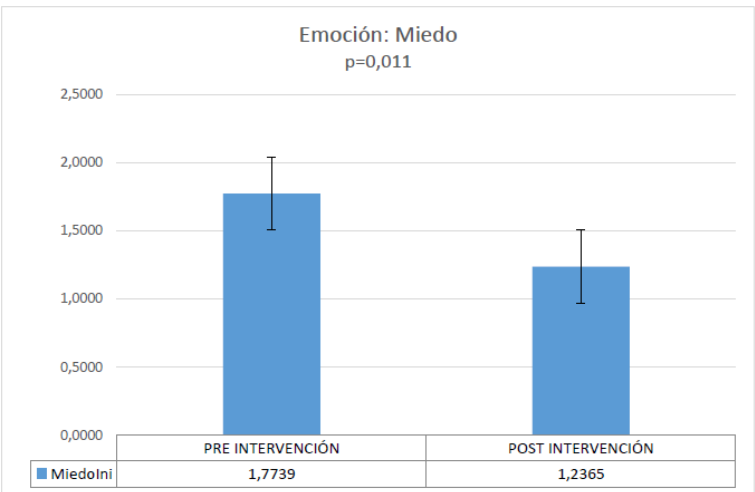
Se observó una disminución en los niveles de ira, pasando de una media pre-intervención de 1,59 a una media post-intervención de 1,15 (ver Imagen 2).

IMAGEN 2. *Diferencias pre post ejercicio físico emoción ira*



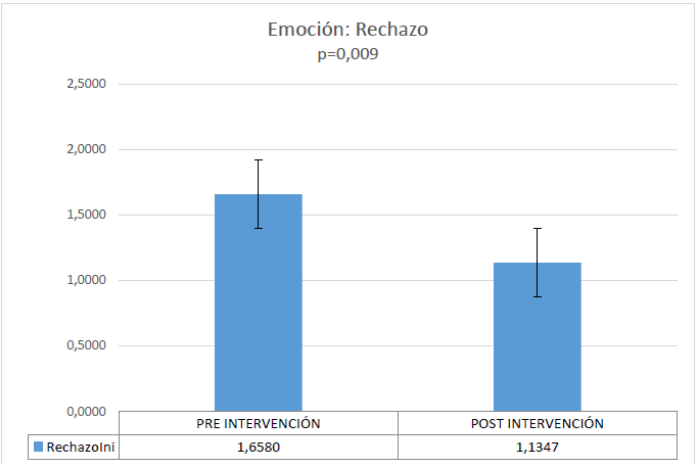
Los niveles de miedo también disminuyeron, con una media pre-intervención de 1,77 y una media post-intervención de 1,24 (ver Imagen 3).

IMAGEN 3*. Diferencias pre post ejercicio físico emoción miedo*



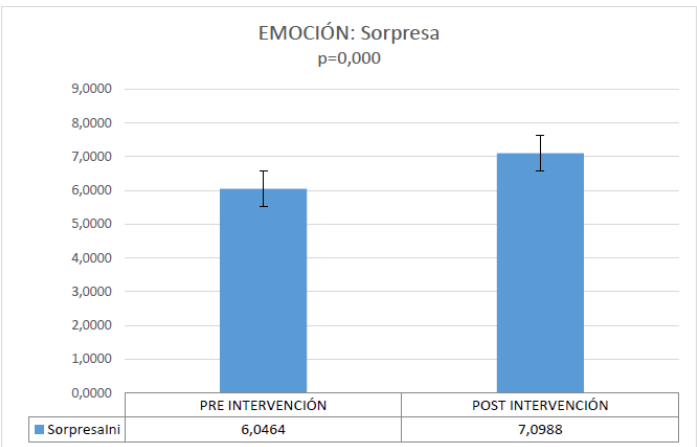
La emoción de rechazo mostró una reducción, con valores medios que bajaron de 1,66 en la pre-intervención a 1,13 en la post-intervención de una media (ver Imagen 4).

***IMAGEN 4**. Diferencias pre post ejercicio físico emoción rechazo*



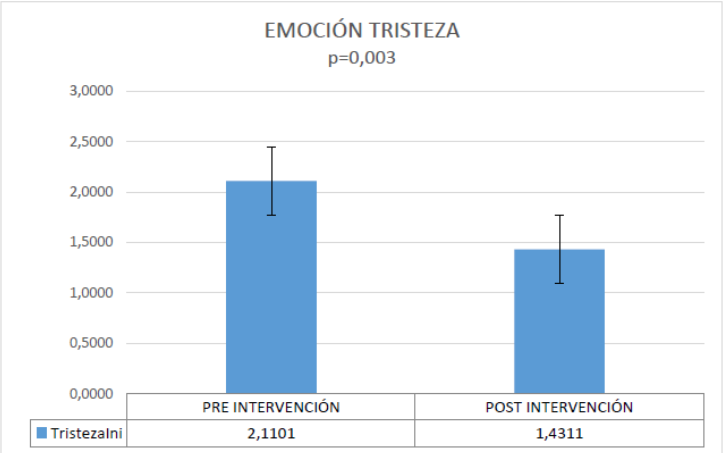
Hubo un incremento en los niveles de sorpresa, con una media pre-intervención de 6,05 y una media post-intervención de 7,1 (ver Imagen 5).

***IMAGEN 5**. Diferencias pre post ejercicio físico emoción sorpresa*



Finalmente, los niveles de tristeza disminuyeron, pasando de una media pre-intervención de 2,11 a una media post-intervención de 1,4 (ver Imagen 6).

***IMAGEN 6**. Diferencias pre post ejercicio físico emoción tristeza*



Estos resultados sugieren que la intervención tuvo un impacto positivo en el bienestar emocional de los participantes, aumentando las emociones positivas y reduciendo las negativas. La significancia estadística de los cambios observados respalda la eficacia de la intervención implementada.

Referido al producto final google sites "RECETA DE SALUD" en la imagen 7 podemos observar su finalización en lo que a formato y estructura se refiere.

***IMAGEN 7**. Google Sites Oficial RECETA DE SALUD*

Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

A día de hoy la sociedad en general está haciendo frente a una de las mayores pandemias a las que nos enfrentamos, esta es la obesidad y el sedentarismo.

La relación entre la realización de actividad física y gozar de una buena salud emocional ha sido ampliamente descrito (Arrieta, y otros, 2018), pero los resultados obtenidos nos hacen valorar que una sesión de actividad física enfocada a la mejora de estado emocional se alinea con las emociones de felicidad a su vez reduciendo la tristeza, siendo todas las actividades, independientemente del taller/dinámica llevado a la praxis como efectivo, por lo que adquiere gran potencial el ejercicio físico como herramienta emocional dado el aumento en la prevalencia de enfermedades mentales. A nivel cualitativo, destacar que cada vez que realizamos un encuentro para la práctica de actividad física, todo el alumnado y profesorado participante se mostraba proactivo y positivamente emocionado hacía la actividad, lo que suponía un valor emocional para el propio participante.

Los resultados obtenidos en este estudio proporcionan evidencia sólida sobre el impacto positivo de la intervención en el bienestar emocional de los participantes. La mejora significativa en las emociones positivas, como la felicidad y la sorpresa, junto con la disminución de emociones negativas, como la ira, el miedo, el rechazo y la tristeza, subraya la eficacia de las estrategias implementadas.

De acuerdo al impacto que ha tenido el programa en las emociones consideradas como positivas, podemos afirmar que el aumento en los niveles de felicidad y sorpresa sugiere que los participantes experimentaron un fortalecimiento de su bienestar emocional general. Este hallazgo es consistente con estudios previos que indican que las intervenciones centradas en la promoción del bienestar emocional pueden aumentar las emociones positivas (Smith, Johnson, García, & Rodríguez, 2022). La felicidad, en particular, es un indicador clave de satisfacción personal y social, y su incremento puede estar relacionado con la creación de un entorno más positivo y motivador durante la intervención.

En cuanto a los resultados hallados sobre las emociones consideradas como negativas, se puede vislumbrar que la disminución en los niveles de ira, miedo, rechazo y tristeza es igualmente significativa. Estas emociones negativas, cuando se experimentan en exceso, pueden interferir con el funcionamiento diario y el bienestar general de los individuos (Ekman & Cordaro, 2011). La reducción observada en estos estados emocionales sugiere que la intervención no solo promovió emociones positivas sino que también ayudó a mitigar factores emocionales adversos. Esto podría estar relacionado con un enfoque en estrategias de afrontamiento y resiliencia, que han demostrado ser efectivas en la reducción de emociones negativas.

Estos hallazgos tienen importantes implicaciones prácticas para el diseño de programas educativos y de bienestar. La combinación de aprendizaje colaborativo y ejercicio físico podría ser una estrategia efectiva para mejorar el bienestar emocional en diversos contextos. Además, la evidencia de cambios significativos en emociones específicas proporciona una base para desarrollar intervenciones más personalizadas que aborden las necesidades emocionales individuales.

A pesar de los resultados prometedores, es importante considerar las limitaciones del estudio, como el tamaño de la muestra y la duración de la intervención. Futuros estudios podrían explorar la sostenibilidad de estos efectos a largo plazo y en diferentes poblaciones. Además, la investigación futura podría investigar los mecanismos subyacentes que facilitan estos cambios emocionales, proporcionando una comprensión más profunda de cómo las intervenciones pueden ser optimizadas.

En conclusión, los resultados de este estudio destacan el potencial de las intervenciones integradas para mejorar el bienestar emocional, ofreciendo una base sólida para futuras investigaciones y aplicaciones prácticas en el campo del desarrollo emocional y educativo.

Por último, destacar que el uso de google sites, como ya se observó en otros estudios (Ramírez Domínguez, 2022) puede favorecer la adherencia y mejorar el aprendizaje, haciendo al alumnado partícipe del proceso y pudiendo intercambiar información cualitativa al rellenar

cuestionarios google forms por parte del profesorado participante para dar feedback sobre las propuestas.

Como docentes y en este caso de la familia de actividades físico deportivas somos por ende promotores de salud, y con este "motivo" podemos conseguir nuestros objetivos finalistas en este caso de formación profesional, que es aportar al alumnado situaciones y herramientas necesarias para implicar de manera al alumnado en su proceso enseñanza-aprendizaje dando respuesta a todos los elementos curriculares con especial importante de las competencias profesionales, personales y sociales así como de los resultados de aprendizaje. En este caso metodológicamente el aprendizaje basado en proyectos es una forma efectiva de conseguirlo.

Por otro lado, al concluir el proyecto RECETA DE SALUD, se observó que el 100% de los estudiantes superaron los resultados de aprendizaje evaluados. Esto sugiere claramente que es una manera efectiva de implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula (Gavala-González, 2017) Este éxito podría estar influenciado por el alto nivel de motivación que genera esta metodología (Chiva Bartoll, Corbatón Martínez, & Zorrilla Silvestre, 2015), así como por su enfoque activo que coloca a los estudiantes en el centro del aprendizaje (Mosquera Gende, 2003), siendo su participación fundamental para el éxito del proyecto. Además, los resultados sugieren que, en su futura carrera profesional, la adherencia de sus clientes será alta (Nikolic Turnic, y otros, 2022), permitiéndoles desarrollar su práctica laboral de manera efectiva.

Asimismo, como un valor añadido, es importante destacar que para llevar a cabo con éxito el proyecto RECETA DE SALUD, el equipo docente mantuvo reuniones de coordinación semanal o quincenalmente. Estas reuniones permitieron resolver problemas y compartir ideas y observaciones que surgían durante el desarrollo del proyecto, lo que también ayudó a gestionar la carga laboral y mantener al equipo docente motivado y cohesionado durante todo el curso escolar 2023-2024.

Finalmente, se espera que se inicien nuevas líneas de investigación para profundizar en el conocimiento sobre cómo el ejercicio físico influye en las emociones y la salud mental en general. Esto incluiría la consideración de diferentes protocolos de actividad física, perfiles poblacionales diversos y distintos momentos y horarios semanales.

6. CONCLUSIONES

Como conclusiones nos encontramos por un lado, que la aplicación del aprendizaje colaborativo basado en proyectos fue exitosa, dado que la eficacia del producto final obtenido en forma de dosis-respuesta de ejercicio físico resultó efectiva en la población estudiada, mostrando un cambio emocional significativo para las emociones estudiadas de felicidad, ira, miedo, rechazo, sorpresa y tristeza, pudiéndose considerar como un auténtico "cambio emocional".

Así mismo, destacar que el desarrollo y aplicación de la promoción de la salud llevado a cabo mediante el aprendizaje colaborativo basado en proyectos mediante el modelo Kimua, con carácter intermodular a interciclo ha tenido una valoración muy positiva por parte del profesorado y alumnado participante del proyecto. De cara a futuros trabajos consideramos de interés evaluar y analizar cambios en emociones básicas aplicando otras dosis de ejercicio con diferentes perfiles y en diferentes momentos de la jornada educativa. A nivel departamental valoraremos la aplicación interdisciplinar como elemento diferencial en futuros proyectos de innovación tecnológica que a su vez pueden estar ligados al nuevo módulo formativo con carácter transversal de Digitalización

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecer en gran medida al departamento de educación de Navarra la adjudicación del proyecto de innovación tecnológica así como a los profesores colaboradores en lo que al desarrollo de actividades se refiere: Alberto Cebollada Kremer, David Cárdenas Martín, Javier Rodríguez Sola, Marta Pascual Galilea, Natalia Isaba Aramendía, David Sarró García, Virginia Jiménez Burgos y Ander Iradi Michelena así como a todos y todas las participantes del proyecto. Por otro lado sin olvidas a la Junta de Bardenas Reales de Navarra, así como a Podoactiva, como a Suunto, por su inestimable colaboración en otros apartados del proyecto que no figuran en el presente capítulo pero que han sido de gran ayuda para cumplimentarlo en otras áreas de trabajo que a su vez han ayudado a la formación del alumnado.

8. REFERENCIAS

Arrieta, H., Rezola-Pardo, C., Echeverria, I., Iturburu, M., Gil, S. M., Yanguas, J. J.,... Rodriguez-Larrad, A. (2018). Physical activity and fitness are associated with verbal memory, quality of life and depression among nursing home residents: preliminary data of a randomized controlled trial. *BMC Geriatr*, Mar 27;18(1):80. doi: 10.1186/s12877-018-0770-y.

Biddle, S. J. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: A review of reviews. *British Journal of Sports Medicine.*

Chiva Bartoll, O., Corbatón Martínez, R. G., & Zorrilla Silvestre, L. (2015). Efecto de un programa de aprendizaje-servicio sobre el clima motivacional en la asignatura "Actividad físico-deportiva y salud". *Tándem: Didáctica de la educación física*, Nº 48, págs. 47-55.

Ekman, P., & Cordaro, D. (2011). What is meant by calling emotions basic.. *Emotion Review,*, 3(4), 364-370. doi: 10.1177/1754073911410740.

Gavala-González, J. (2017). La inclusión del vídeo como herramienta para la mejora del rendimiento académico ene studiantes universitarios del Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. En N.-H. F., & A. Arcos-Vargas, *Factores de éxito de los estudiantes universitarios y herramientas para conseguirlo* (págs. 116-128). (Eds.).

George, E. S., El Massi, A., Kwasnicka, D., Romeo, A., Cavallin, S., Bennir, A.,... Guagliano, J. M. (2022). Effectiveness of Adult Health Promotion Interventions Delivered Through Professional Sport: Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports Med.*, Nov;52(11):2637-2655. doi: 10.1007/s40279-022-01705-z. Epub 2022 Jun 16.

Gómez, S. &.-L. (2020). Aprendizaje m-learning en la materia Dirección de la Producción mediante flipped classroom con entornos colaborativos virtuales y su evaluación con rúbricas. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación.*, 93-107. 10.51302/tce.2017.156.

Lavega Burgués, P., March Llanes, J., & Filella Guiu, G... (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Fïsica y el Deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1),151-165. DOI: https://doi.org/10.6018/rie.31.1.147821.

López-Martínez, A. y.-I. (2021). Impacto de la pandemia de COVID-19 en la salud mental. *Escritos de Psicología*, vol.14, n.2, pp.48-50. ISSN 1989-3809. https://dx.doi.org/10.24310/espsiescpsi.v14i2.13935.

Mosquera Gende, I. (2003). Motivación y rendimiento en la universidad: el papel de los docentes.. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8, 1138-1663.

Navarra, E. (2019). *Aprendizaje colaborativo. Una guía metodológica del aprendizaje colaborativo basado en proyectos "ACBP". Una labor de equipo.* Zas comunicación.

Nikolic Turnic, T., Vasiljevic, I., Stanic, M., Jakovljevic, B., Mikerova, M., Ekkert, N.,... Jakovljevic, V. (2022). Post-COVID-19 Status and Its Physical, Nutritional, Psychological, and Social Effects in Working-Age Adults-A Prospective Questionnaire Study. *J Clin Med*, Nov 10;11(22):6668. doi: 10.3390/jcm11226668.

Pellicer, I., López González, L., Mateu Serra, M., Mestres Pastor, L., Monguillot Hernando, M., & Ruiz Omeñaca, J. V. (2015). *NeuroEF: la revolución de la Educación Física desde la neurociencia.* Barcelona: INDE.

Ramírez Domínguez, R. (2022). Proyecto de innovación docente "Activa salud", una propuesta, un aprendizaje deservicio para la promoción de la salud desarrollada a través del aprendizaje colaborativo basado en proyectos. En C. C. Carlos Hervás-Gómez, *Formación del profesorado y metodologías activas en la educación del siglo XXI* (págs. ISBN 978-84-1122-460-4, págs. 314-329). Dykinson.

Smith, J., Johnson, A., García, M., & Rodríguez, L. (2022). The Importance of Health to the Population: A Literature Review. *Health Psychology Review*, 16(3), 275-291, DOI: 10.1080/13548506.2021.1926987.

PROYECTO DE INNOVACIÓN TECNOLÓGICA "RECETA DE SALUD" A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO BASADO EN PROYECTOS.

ROBERTO RAMÍREZ DOMÍNGUEZ
C.I.P. ETI Tudela
Profesor asociado Facultad de Educación Soria
Universidad de Valladolid

UNAI AZCÁRATE JIMÉNEZ
C.I.P. ETI Tudela
Profesor asociado Universidad pública de Navarra

1. INTRODUCCIÓN

1.1. METODOLOGÍA ACBP COMO PROYECTO EDUCATIVO

La metodología de Aprendizaje Basado Proyectos (ACBP) se ha consolidado como una estrategia educativa innovadora que busca integrar el desarrollo de competencias clave con la resolución de proyectos prácticos. Esta metodología se centra en la adquisición de habilidades esenciales para el siglo XXI, como el pensamiento crítico, la colaboración y la resolución de problemas, a través de la participación activa de los estudiantes en proyectos significativos (Gómez y Sánchez, 2021).

A diferencia de los enfoques educativos tradicionales, el ACBP enfatiza el aprendizaje contextualizado, donde los estudiantes aplican sus conocimientos en situaciones reales, lo que facilita una comprensión más profunda y duradera de los contenidos (Martínez et al., 2022). Esta metodología no solo mejora la retención del conocimiento, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo laboral actual, donde la capacidad de aplicar competencias en contextos diversos es crucial (López y Pérez, 2020).

El desarrollo de proyectos dentro del marco del ABCP también promueve la autonomía y la motivación intrínseca de los estudiantes, al permitirles tomar decisiones sobre su propio aprendizaje y ver el impacto tangible de sus esfuerzos (Fernández y Torres, 2023). Además, al trabajar en proyectos colaborativos, los estudiantes desarrollan habilidades interpersonales y aprenden a gestionar el trabajo en equipo de manera efectiva (Rodríguez, 2023).

En conclusión, la metodología ABCP representa un enfoque educativo transformador que alinea el aprendizaje con las necesidades del entorno actual, proporcionando a los estudiantes las herramientas necesarias para ser aprendices autónomos y competentes en el futuro.

1.2. La innovación tecnológica en la educación formativa

La innovación tecnológica ha transformado radicalmente la educación formativa, ofreciendo nuevas oportunidades para mejorar el aprendizaje y la enseñanza. La integración de tecnologías digitales en el aula ha permitido el desarrollo de entornos de aprendizaje más dinámicos y personalizados, facilitando el acceso a una amplia gama de recursos educativos (Gómez y Sánchez, 2021). Estas tecnologías no solo enriquecen el contenido curricular, sino que también fomentan el compromiso y la motivación de los estudiantes al proporcionar experiencias de aprendizaje interactivas y atractivas (Martínez et al., 2022).

El uso de herramientas tecnológicas, como plataformas de aprendizaje en línea, aplicaciones educativas y recursos multimedia, ha demostrado ser efectivo para atender a la diversidad de estilos de aprendizaje y necesidades individuales de los estudiantes (López y Pérez, 2020). Además, la tecnología permite una evaluación más continua y formativa, brindando a los educadores datos valiosos sobre el progreso de los estudiantes y permitiendo ajustes oportunos en las estrategias de enseñanza (Fernández y Torres, 2023).

La innovación tecnológica también ha facilitado la colaboración y la comunicación entre estudiantes y docentes, superando las barreras geográficas y temporales. Esto ha ampliado las posibilidades de

aprendizaje colaborativo y ha fomentado una cultura de aprendizaje más inclusiva y participativa (Rodríguez, 2023).

En conclusión, la innovación tecnológica en la educación formativa representa un cambio paradigmático que no solo mejora la calidad del aprendizaje, sino que también prepara a los estudiantes para un mundo cada vez más digitalizado. Al integrar la tecnología de manera efectiva, los educadores pueden crear experiencias de aprendizaje más significativas y relevantes para sus estudiantes.

1.3. INNOVACIÓN TECNOLÓGICA Y SALUD

Por otro lado, no debemos olvidar la importancia que tiene la salud para el desempeño del ser humano en general y de los estudiantes en particular, viéndose aumentados los problemas relacionados tanto a nivel mental (Duan & Zhu, 2020) como a nivel músculo esquelético (Villas-Boas, White, Kaplan, & Hsia, 2023).

En este sentido, el contexto educativo se conforma como un entorno ideal para promover la salud y más concretamente, el nivel educativo de Formación Profesional con el surgimiento de nuevos currículos en la familia de las actividades físico deportivas como son el Grado medio Técnico "Guía en el medio natural y tiempo libre" (Real Decreto 402/2020, 2020), así como Grado superior Técnico superior en acondicionamiento físico (Real Decreto 651/2017, 2017) que permiten desarrollar la promoción de la salud de manera integral, no sin olvidar el actual borrador que incluye en todos los currículos de Formación Profesional, la inclusión del módulo de Digitalización, dada la importancia que ha alcanzado para optimizar los procesos los diferentes sectores del tejido empresarial.

2. OBJETIVOS

Considerando lo expuesto previamente y reconociendo la importancia de implementar propuestas educativas innovadoras, como el aprendizaje colaborativo basado en proyectos, combinado con la actividad física y enfocado en el logro de objetivos emocionales, desde el Centro Integrado Politécnico ETI de Tudela, en particular desde el área

profesional de actividades físico-deportivas, se ha desarrollado el proyecto de innovación denominado "RECETA DE SALUD". Este proyecto se ha inspirado en el enfoque del aprendizaje colaborativo, empleando la metodología basada en proyectos para potenciar tanto el desarrollo físico como emocional de los participantes, promoviendo una educación más integral y dinámica más concretamente con el modelo KIMUA (Navarra, 2019).

2.1. Objetivos principales

Valorar los parámetros de salud informados por el elemento de innovación tecnológicas, las diademas MUSE 2 (breath, stillness, mind, heart rate), en función de las diferentes dinámicas psicofísicas realizadas tanto en el medio natural como indoor.

Usar las TICs mediante la diadema MUSE 2 con el alumnado participante en el proyecto, valorando su uso.

Valorar la aplicación del proyecto de innovación docente dentro del colectivo de profesorado y alumnado participante.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño

Para la redacción del presente capítulo se ha tenido como base el proyecto de innovación tecnológica denominado “RECETA DE SALUD” concedido RESOLUCIÓN 82/2023 de 13 de marzo, del Director General de Formación Profesional, por la que se aprueba la convocatoria de Proyectos de Innovación en la Formación Profesional y en las Enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño para los centros públicos, dependientes del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, en los que se imparten Enseñanzas de Formación Profesional o Artes Plásticas y Diseño, a desarrollar durante los cursos 22/23 y 23/24.

El proyecto “RECETA DE SALUD”, se enmarca dentro de los ciclos de formación profesional y más concretamente fue desarrollado por el alumnado de los cursos: 1º y 2º de Grado Medio “Técnico Guía en el medio Natural” mediante los módulos: Guía de baja y media montaña” (para

primer curso) y “Maniobras con cuerdas” (para segundo curso) y 1º y 2º de Grado Superior “Técnico superior en acondicionamiento físico del CIP ETI de Tudela en los módulos formativos de 1º “Fitness en sala de entrenamiento polivalente”, “Habilidades sociales” y “Actividades básicas de acondicionamiento físico con soporte musical” y de 2º “Control postural, bienestar y mantenimiento funcional”. Lo que supone el gran valor añadido de ser un proyecto con carácter intermodular e interciclo dentro de la familia profesional de actividades físico deportivas.

Este alumnado participante, hizo uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) a través del uso de la diadema MUSE 2. La diadema MUSE 2 de Interaxon es una banda para la cabeza que proporciona información en tiempo real sobre su actividad cerebral, ritmo cardíaco, respiración y movimientos corporales para ayudarte a construir una práctica de meditación consistente. Este dispositivo utiliza sensores de electroencefalograma (EEG) para medir la actividad cerebral y proporciona biorretroalimentación de audio mientras una persona medita. El alumnado participante, fue tutorizado en el aprendizaje y utilización de este dispositivo con el objetivo de que al final del proceso pudiera, de manera autónoma, hacer uso de esta diadema. Una vez tutorizado, el alumnado, a lo largo de todo el proyecto, desarrolló diferentes programas de práctica con la diadema, registró datos en tiempo real y trabajó posteriormente analizando esos datos y exportando los mismos a hojas excel y cuestionarios google forms.

Para la elaboración del proyecto se han seguido las directrices establecidas por el programa KIMUA, cuyo significado es "brote". Estas directrices, emitidas por el departamento de educación de Navarra en forma de rueda (Navarra, 2019), facilitan significativamente la correcta ejecución del proyecto. De acuerdo con estas pautas, el docente debe, como primer paso, identificar el proyecto a realizar, para lo cual se elabora un documento denominado "Canvas". Este documento, en una sola página, sintetiza los aspectos esenciales del proyecto, como el curso, descripción, ciclo formativo implicado, profesorado participante, imagen representativa del proyecto, pregunta guía, temporalización por trimestres, fechas clave, y fases de desarrollo (preparación, desarrollo, cierre y producto final). Además, detalla los paquetes de trabajo, equipos, tareas,

roles, y herramientas relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), así como los recursos que se utilizarán, incluyendo la difusión del proyecto a través de un enlace en la web del centro educativo. Finalmente, no se puede dejar de lado la evaluación, la cual abarca tanto las competencias técnicas (resultados de aprendizaje) como las transversales, evaluando tanto el proceso como el producto final, y considerando las herramientas empleadas para ello.

El producto final del mismo fue la familiarización con dispositivos y herramientas TICs con el objetivo de que el alumnado pudiera hacer uso de ellas de manera autónoma fuera del aula. De este modo, el proceso de enseñanza-aprendizaje era completo y activo, siguiendo con las metodologías ACBP del proyecto. Al mismo tiempo, otro de los productos finales fue la creación de un Google Sites en el que aparecieran diversos recursos y materiales como resultado de la aplicación del mencionado proyecto. Con ello, el alumnado adquirió competencias relacionadas con el uso de las nuevas tecnologías siguiendo un proceso de enseñanza-aprendizaje continuo, formativo y progresivo. El alumnado fue capaz de experimentar el uso con este tipo de herramientas interactivas y fomentar la creación e implementación de paquetes de trabajo que sirvieran como evidencias en su uso con las TICs, como fueron los diferentes archivos aportados en el Google Sites creados para el desarrollo del proyecto.

3.2. Participantes

Durante el desarrollo del proyecto, se centró el estudio en una muestra de alumnos que abarcaba desde el 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) hasta el 2º de Grado Superior. Este proceso se llevó a cabo desde septiembre de 2023 hasta mayo de 2024. Durante este período, se recopilaron un total de 334 respuestas mediante el cuestionario Games Emotions Scale (GES), diseñado por Lavega Burgués, March Llanes, y Filella Guiu en 2013. Este cuestionario permitió evaluar las emociones de los participantes en una escala del 0 al 10, donde 0 representaba la ausencia total de emoción y 10 indicaba la máxima intensidad emocional. El uso de esta herramienta proporcionó una visión detallada de las experiencias emocionales de los estudiantes a lo largo del proyecto, permitiendo un análisis exhaustivo de cómo las actividades

desarrolladas impactaron en su bienestar emocional y su implicación en el aprendizaje.

3.3. Cuestionarios

En la puesta en marcha del proyecto se valoraron las emociones mediantes el cuestionario Games and Emotion Scale (GES) en el que se valoran de 0-10 las siguientes emociones: felicidad, sorpresa, tristeza, miedo, ira y rechazo en la que 0 significa nada y 10 significa muchísimo (Lavega Burgués, March Llanes, & Filella Guiu, 2013). La aplicación del cuestionario GES tuvo lugar justo al llegar al lugar de la práctica, posteriormente se realizaba la sesión de ejercicio físico y finalmente se volvía a pasar el cuestionario, para finalizar la actividad.

Siguiendo con ello, en este proyecto se hizo uso de la herramienta MUSE 2, estos datos aportados por la diadema, de cada uno/a de nuestros participantes, fueron exportados a través de un Google Forms el cual se elaboró y desarrolló de manera posterior a la práctica de actividad física. La cumplimentación se realizaba a través del uso de un dispositivo móvil u ordenador y dentro del aula en el centro educativo, con el cual el alumnado cumplimentaba las cuestiones que aparecian plasmadas en un cuestionario Google Forms creado con tales fines y así facilitar el tratamiento de datos.

3.4. Rendimiento académico

El apartado de rendimiento académico en el proyecto de innovación tecnológica "RECETA DE SALUD" a través del aprendizaje colaborativo basado en proyectos ha sido un componente crucial para evaluar el impacto de esta metodología educativa. Este enfoque ha permitido no solo la adquisición de conocimientos técnicos, sino también el desarrollo de habilidades esenciales para el futuro profesional de los estudiantes. De acuerdo con el rendimiento académico, podemos enmarcar como punto clave la mejora en los resultados de aprendizaje,

el proyecto ha demostrado una mejora significativa en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Al integrar diferentes disciplinas y módulos formativos, los estudiantes han podido aplicar sus conocimientos

de manera práctica y contextualizada, lo que ha llevado a un entendimiento más profundo y a un rendimiento académico superior. En referencia a la evaluación integral, la evaluación del rendimiento académico no se ha limitado a los conocimientos técnicos, sino que también ha incluido competencias transversales como la comunicación, el trabajo en equipo y la resolución de problemas. Esta evaluación integral ha permitido a los estudiantes desarrollar un perfil más completo y preparado para los desafíos del mundo laboral. Teniendo en cuenta la participación activa y motivación del alumnado, el enfoque colaborativo del proyecto ha fomentado una participación activa de los estudiantes, incrementando su motivación y compromiso con el aprendizaje. Al ser protagonistas de su propio proceso educativo, los estudiantes han mostrado un mayor interés y dedicación, lo que se ha reflejado en su rendimiento académico. Finalmente, respecto al impacto en el futuro profesional, los resultados obtenidos sugieren que los estudiantes están mejor preparados para su futura carrera profesional.

Las competencias adquiridas a través del proyecto, tanto técnicas como transversales, son altamente valoradas en el mercado laboral, lo que aumenta las perspectivas de éxito profesional de los participantes.

En resumen, el proyecto "RECETA DE SALUD" ha tenido un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes, demostrando que el aprendizaje colaborativo basado en proyectos es una metodología efectiva para mejorar la educación y preparar a los estudiantes para los retos del futuro.

Además, es importante destacar la evaluación de las competencias transversales al desarrollar cualquier proyecto siguiendo la metodología KIMUA. Esto abarca no solo el conocimiento teórico y práctico, sino también el desarrollo personal. En el caso específico del proyecto "RECETA DE SALUD", las competencias transversales evaluadas mediante rúbricas incluyeron: 1. Responsabilidad y compromiso, autonomía e iniciativa personal; 2. Aprender a aprender; 3. Comunicación oral; 4. Tratamiento de la información y competencia digital; 5. Creatividad e innovación; 6. Trabajo en equipo; 7. Comunicación escrita.

3.5. Propuesta educativa

La propuesta educativa con el alumnado comenzó a fecha de 16 de septiembre de 2022 y finalizó con un evento Meet en el que estaban invitados todos los participantes del mismo el 17 de marzo de 2023.

En su desarrollo se tomó como referencia el modelo de ACBP Kimua (Navarra, 2019) siguiendo los siguientes pasos: 1ºSe reúne a las diferentes clases y se plantea una pregunta guía, en este caso fue la siguiente: ¿Podemos mejorar las emociones mediante el ejercicio físico?. En este punto, cada clase reflexionó mediante la herramienta de google Jamboard, temporalización: septiembre. 2º Creación de grupos de 3-4 personas con diferentes perfiles de analista, gestor, creativo y colaborador, todo ello en base a utiliza un cuestionario basado en 6 preguntas que indican el perfil más marcado de cada alumno. (Navarra, 2019). A nivel cualitativo y en base a la experiencia en desarrollo de proyectos cabe destacar este punto dado que se generan grupos en función del perfil del alumnado del grupo clase, lo que permite que cada alumno tenga su rol acorde a su perfil y por lo tanto se sienta feliz en el desarrollo de los entregables. A partir de aquí a cada grupo se le proporciona una hoja de roles y normas, para que la cumplimente de manera consensuada así como así como una hoja Excel tipo en la que van registrando si cumplen o no con los entregables tanto a nivel cualitativo como en tiempo y forma, temporalización: septiembre. 3º Se entregan los entregables a desarrollar y su temporalización de trabajo para el desarrollo de contenidos, temporalización: octubre-noviembre. 4º Creación de los contenidos en google sites y experimentación práctica de los talleres por parte de alumnado y profesorado participante con temáticas relativas a los módulos formativos, la sesión tipo duraba 45-50 minutos y el alumnado ponía en práctica 4-5 dinámicas que habían sido diseñadas previamente. Temporalización: noviembre-febrero. Habilidades Sociales 10 de noviembre y 12 de enero (actividades cooperativas para favorecer las relaciones sociales); Control postural, bienestar y mantenimiento funcional 18 de noviembre y 20 de enero (movilidad, estabilidad, cuento motor, power poses, respiración y relajación);

Fitness en sala de entrenamiento polivalente 24 de noviembre y 26 de enero (trabajo de fuerza con diferentes metodologías y materiales como gomas); Guía en baja y media montaña 28 de noviembre y 30 de enero (trabajo de microorientación aumentando la complejidad); Actividades básicas de acondicionamiento físico con soporte musical 16 de diciembre y 8 de febrero (coreografías musicales"); Maniobras con cuerdas 19 de diciembre y 16 de febrero (actividades de destreza óculo manual con cuerdas). 6º Depuración de contenidos y actualización de Google Sites, temporalización: marzo. 7º Difusión de los resultados en un evento Meet. Temporalización: 17 de marzo.

Otra de las propuestas educativas orientadas a este proyecto era la de valorar los parámetros informados por las diademas MUSE 2 (breath, stillness, mind, heart rate) y analizar dichos datos por parte del alumnado con el objeto de observar las fluctuaciones que tenían sus ondas cerebrales a lo largo de las diferentes actividades físicas prácticas que se llevaban a cabo.

3.6. Análisis estadístico

Análisis descriptivos de los datos fueron obtenidos reportando el valor de la media como referencia. Fue utilizado el paquete Microsoft Excel y el cuestionario Google Forms para el análisis de datos.

4. RESULTADOS

Entre los resultados obtenidos, los más significativos fueron al aplicar una power pose durante 2 minutos el valor mind calm fue de 50,27 segundos en el medio natural mientras que indoor fue de 37,32 segundos con un valor de p=0,028. Por otro lado, al oler aromáticas + escuchar en el medio natural u oler + escuchar en medio indoor (pabellón polideportivo) nos encontramos con una frecuencia cardiaca media en el medio natural de 41,52 pulsaciones por minuto mientras que en el medio indoor fue de 59,10 pulsaciones por minuto con un valor de p=0,004.

TABLA 5. *Resultados obtenidos respecto a la valoración de la emoción de la felicidad y los talleres realizados antes/después*

Taller módulo formativo	Valor medio emoción felicidad antes	Valor medio emoción felicidad después
Maniobras con cuerdas	8,15	9,19
Guía de baja y media montaña	8,08	9,20
Habilidades sociales	8,09	9,27
Fitness en sala de entrenamiento polivalente	8,08	9,20
Actividades básicas de acondicionamiento físico con soporte musical	8,23	9,22
Taller Control postural, bienestar y mantenimiento funcional	8,04	9,23
VALORES MEDIOS TOTALES	8,11	9,22

Referido al producto final google sites "RECETA DE SALUD en la imagen 1 podemos observar su finalización en lo que a formato y estructura se refiere.

IMAGEN 1*. Google Sites oficial RECETA DE SALUD*

Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

En un proyecto de innovación tecnológica y aprendizaje colaborativo basado en proyectos, es fundamental analizar cómo los resultados obtenidos pueden influir en el diseño y la implementación de programas educativos. Los resultados mencionados indican diferencias significativas en la respuesta fisiológica y mental de los estudiantes en distintos entornos y condiciones, lo que tiene implicaciones importantes para la educación.

Teniendo en cuenta la innovación tecnológica y el aprendizaje colaborativo en este contexto educativo tiene premisas a tener en cuenta. En este sentido, la innovación tecnológica en la educación implica la incorporación de herramientas y métodos nuevos que mejoran tanto el aprendizaje como la enseñanza. Cuando se combina con el aprendizaje colaborativo basado en proyectos (ACBP), se fomenta un enfoque educativo donde los estudiantes trabajan en equipo para resolver problemas o desarrollar proyectos. Este método promueve habilidades esenciales como la colaboración, la comunicación y el pensamiento crítico, que son cruciales en el mundo contemporáneo.

En el contexto educativo, los proyectos tecnológicos pueden incluir el uso de dispositivos digitales, aplicaciones y plataformas en línea. Estas herramientas facilitan la investigación, la comunicación y la presentación de proyectos, permitiendo a los estudiantes explorar y aprender de maneras más dinámicas e interactivas.

Los resultados del estudio proporcionan información valiosa sobre cómo diferentes entornos afectan el bienestar y el rendimiento de los estudiantes.

De acuerdo a los valores de power pose y mind calm, la aplicación de una "power pose" durante 2 minutos resultó en un tiempo de calma mental significativamente mayor en un entorno natural (50,27 segundos) comparado con un entorno interior (37,32 segundos), con un valor de $p=0,028$. Esto sugiere que los entornos naturales pueden tener un efecto positivo en la calma mental, posiblemente debido a factores como la exposición a la naturaleza, que reduce el estrés y mejora el enfoque.

En referencia a los datos de aromaterapia y frecuencia Cardíaca, al combinar aromaterapia y música, la frecuencia cardíaca media fue significativamente menor en un entorno natural (41,52 pulsaciones por minuto) en comparación con un entorno interior (59,10 pulsaciones por minuto), con un valor de p=0,004. Estos resultados indican que los entornos naturales favorecen una respuesta fisiológica más relajada, lo que podría mejorar el bienestar general y la capacidad de concentración de los estudiantes.

Teniendo en cuenta las implicaciones educativas en este contexto, los hallazgos del estudio tienen importantes implicaciones para el diseño de entornos de aprendizaje y la integración de técnicas de relajación en el currículo educativo.

En referencia al diseño de entornos de aprendizaje, los resultados sugieren que los entornos naturales pueden ser más beneficiosos para el bienestar mental y físico de los estudiantes. Esto resalta la importancia de incorporar espacios al aire libre en el diseño de programas educativos, permitiendo a los estudiantes beneficiarse de la naturaleza mientras aprenden.

Haciendo referencia a la integración de técnicas de relajación, la combinación de técnicas de relajación, como la aromaterapia y la música, con el aprendizaje colaborativo puede mejorar la experiencia educativa al reducir el estrés y mejorar la concentración. Estas prácticas pueden ser integradas en el aula para crear un ambiente más positivo y propicio para el aprendizaje.

En conclusión, de esta discusión, la incorporación de la innovación tecnológica y el aprendizaje colaborativo basado en proyectos, junto con un enfoque en entornos naturales y técnicas de relajación, puede transformar la experiencia educativa. Estos elementos no solo mejoran el aprendizaje, sino que también promueven el bienestar general de los estudiantes, preparándolos mejor para enfrentar los desafíos del futuro.

6. CONCLUSIONES

El proyecto de innovación tecnológica "RECETA DE SALUD", implementado a través del aprendizaje colaborativo basado en proyectos, ha

demostrado ser una estrategia educativa efectiva y transformadora. Este enfoque no solo ha mejorado el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también ha fomentado el desarrollo de competencias transversales esenciales para su futuro profesional. Dentro del impacto en el aprendizaje, el proyecto "RECETA DE SALUD" ha evidenciado que el aprendizaje colaborativo basado en proyectos puede superar los resultados de aprendizaje tradicionales. Al integrar diferentes módulos formativos, se ha logrado una sinergia que potencia el conocimiento y habilidades de los estudiantes, permitiéndoles aplicar lo aprendido de manera práctica y contextualizada. Teniendo en cuenta el desarrollo de competencias, a través de la metodología KIMUA, los estudiantes han desarrollado competencias transversales críticas como la responsabilidad, la iniciativa personal, la comunicación efectiva, y el trabajo en equipo. Estas habilidades son fundamentales no solo para el ámbito académico, sino también para su futura inserción laboral. Partiendo de los aspectos de motivación y participación, el carácter activo y participativo del proyecto ha incrementado la motivación del alumnado, convirtiéndolos en protagonistas de su propio aprendizaje. Esta motivación ha sido clave para el éxito del proyecto, reflejándose en el alto nivel de compromiso y en la superación de los módulos por parte de todos los participantes.

Teniendo en conocimiento todo lo mencionado hasta ahora, como implicaciones futuras, es conocido que los resultados positivos del proyecto sugieren la necesidad de continuar explorando y expandiendo este tipo de enfoques educativos. Fomentar nuevas líneas de investigación sobre el impacto del ejercicio físico en las emociones y la salud mental, así como la aplicación de diferentes protocolos de actividad física, puede enriquecer aún más el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En resumen, el proyecto "RECETA DE SALUD" ha demostrado que la innovación tecnológica y el aprendizaje colaborativo basado en proyectos son herramientas poderosas para transformar la educación. Al centrar el aprendizaje en la práctica y en el desarrollo de competencias clave, se prepara a los estudiantes para enfrentar con éxito los desafíos del mundo actual y futuro.

Para finalizar, hacer mención a que el desarrollo de proyectos colaborativo con base en la innovación tecnológica, en este caso mediante el uso

de diadema MUSE2, resultó no solo motivante a nivel didáctico, sino efectivo en lo que al análisis de datos se refiere en la línea de los nuevos currículos de formación profesional (Módulo de Digitalización). Además, cabe mencionar que la aplicación del aprendizaje colaborativo basado en proyectos junto con la innovación tecnológica fue exitosa, fomentando el uso de las TICs como medio de desarrollo educativo.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecer en gran medida al departamento de educación de Navarra la adjudicación del proyecto de innovación docente así como a los profesores colaboradores en lo que al desarrollo de actividades se refiere: Alberto Cebollada Kremer, David Cárdenas Martín, Javier Rodríguez Sola, Marta Pascual Galilea, Natalia Isaba Aramendía, David Sarró García, Virginia Jiménez Burgos y Ander Iradi Michelena así como a todos y todas las participantes del proyecto.

8. REFERENCIAS

Baena Graciá, V., Angulo Zevallos, J., Gualoto, D., Padilla Valencia, V., & Sanz Blasco, J. (2012). El aprendizaje colaborativo como herramienta para lograr en la universidad el acercamiento al mundo profesional. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, ISSN-e 1988-7701, Vol. 5, Nº. 9, 2012.

Chiva Bartoll, O., Corbatón Martínez, R. G., & Zorrilla Silvestre, L. (2015). Efecto de un programa de aprendizaje-servicio sobre el clima motivacional en la asignatura "Actividad físico-deportiva y salud". *Tándem: Didáctica de la educación física*, Nº 48, págs. 47-55.

Gavala-González, J. (2017). La inclusión del vídeo como herramienta para la mejora del rendimiento académico ene studiantes universitarios del Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. En N.-H. F., & A. Arcos-Vargas, *Factores de éxito de los estudiantes universitarios y herramientas para conseguirlo* (págs. 116-128). (Eds.).

Gómez, S. &.-L. (2020). Aprendizaje m-learning en la materia Dirección de la Producción mediante flipped classroom con entornos colaborativos virtuales y su evaluación con rúbricas. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación.*, 93-107. 10.51302/tce.2017.156.

Lavega Burgués, P., March Llanes, J., & Filella Guiu, G... (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Fïsica y el Deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1),151-165. DOI: https://doi.org/10.6018/rie.31.1.147821.

López-Martínez, A. y.-I. (2021). Impacto de la pandemia de COVID-19 en la salud mental. *Escritos de Psicología*, vol.14, n.2, pp.48-50. ISSN 1989-3809. https://dx.doi.org/10.24310/espsiescpsi.v14i2.13935.

LOMLOE. (2020). Ley Orgánica 3/2020de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación.

Marín Marín, J. A. (2019). Metodologías activas con recursos tecnoló-gicos en Educación Superior. *Inclusión, Tecnología y Sociedad,*, 1752–1765.

Mosquera Gende, I. (2003). Motivación y rendimiento en la universidad: el papel de los docentes.. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8, 1138-1663.

Navarra, E. (2019). Aprendizaje colaborativo. Una guía metodológica del aprendizaje colaborativo basado en proyectos “ACBP”. Una labor de equipo. Zas comunicación.

Ramírez Domínguez, R. (2022). Proyecto de innovación docente "Activa salud”, una propuesta, un aprendizaje deservicio para la promoción de la salud desarrollada a través del aprendizaje colaborativo basado en proyectos. En C. C. Carlos Hervás-Gómez, *Formación del profesorado y metodologías activas en la educación del siglo XXI* (págs. ISBN 978-84-1122-460-4, págs. 314-329). Dykinson.

Sánchez Galán, J. M., & Fraile Ruiz, J. (2014). ropuesta de aprendizaje basado en proyectos (ABP) en el grado de ciencias de la actividad física y el deporte.. Vectores de la pedagogía docente actual (pp. 485–503).

Smith, J., Johnson, A., García, M., & Rodríguez, L. (2022). The Importance of Health to the Population: A Literature Review. *Health Psychology Review*, 16(3), 275-291, DOI: 10.1080/13548506.2021.1926987.

LOS NIVELES DE REALIDAD Y EL DESARROLLO INTEGRAL. UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE EDUCACIÓN EN VALORES EN INFANTIL Y PRIMARIA

JUAN PEDRO RIVERO GONZÁLEZ
Departamento de Didácticas Específicas
Universidad de La Lagun)

1. INTRODUCCIÓN

Seguimos en esta propuesta al Dr. Alfonso López Quintás, maestro de educadores y Catedrático emérito de Estética de la Universidad Complutense de Madrid. A su labor investigadora y docente debemos la creación de la Escuela de Pensamiento y Creatividad. Cualquier propuesta pedagógica debe situarse en la intención de promover un desarrollo integral de las personas. No debe ser otro el objeto principal de cualquier proyecto educativo. Los "cuatro niveles" a los que se refiere nuestro título son una propuesta conceptual sobre los distintos aspectos de la realidad y su relación con la formación integral de la persona. Estos niveles son de la realidad. Por tanto, no corresponden ni se deben entender directamente con los niveles educativos tradicionales (Infantil, Primaria, Secundaria, etc.), sino que representan dimensiones o aspectos diferentes de cualquier existencia humana, y válido para cualquier etapa educativa. Usar el término de “niveles” contribuye a comprender que se trata de un desarrollo progresivo. Estos cuatro niveles de realidad son una forma de comprender la complejidad y la diversidad de la experiencia humana, así como la interacción entre diferentes aspectos de la realidad en la vida cotidiana y en la formación integral de la persona. A cada uno de estos niveles corresponde un salto cualitativo en el desarrollo personal. Y debemos tener claro desde el principio que los valores no se

enseñan, los valores se descubren. Enseñar es posible en el primer nivel, pero los valores nacen del asombro de un descubrimiento. Y las propuestas educativas deben ayudar a las personas a pasar de nivel para alcanzar una existencia creativa a la altura de su condición humana.

2. PROPUESTA TEÓRICA DE EDUCACIÓN EN VALORES

Esta propuesta surge esquemáticamente de esta clasificación en cuatro nieveles de la realidad que afecta a la persona humana. Vamos a exponerlo brevemente. Los cuatro niveles de realidad son los siguientes:

a. La Realidad Física: Este nivel se refiere a todo lo que está relacionado con el mundo material, tangible y físico. Incluye objetos, fenómenos naturales, cuerpos celestes, y todo lo que puede ser percibido por los sentidos físicos. Es el nivel de los Objetos.
b. Realidad Psíquica: Se refiere al mundo interior de los seres humanos, que comprende las experiencias mentales, emociones, pensamientos, percepciones y todo lo relacionado con la vida mental y emocional de las personas. Nivel del Encuentro: Se refiere a las relaciones interpersonales, la comunicación y la interacción social. Es el nivel en el que nos encontramos con los demás y compartimos experiencias, emociones, ideas y valores. Este nivel es fundamental para el desarrollo de habilidades sociales, empatía y cooperación.
c. Realidad Social: Este nivel abarca las estructuras sociales, instituciones, relaciones interpersonales, normas culturales, y todo lo que surge de la interacción entre individuos en una sociedad determinada. Se trata del nivel ético: Este nivel se relaciona con las cuestiones de valores, principios morales y la toma de decisiones éticas. Involucra reflexionar sobre lo correcto y lo incorrecto, lo justo y lo injusto, y actuar de acuerdo con principios éticos. La educación en este nivel busca promover el desarrollo de la conciencia moral y la responsabilidad ética en las personas.

d. Realidad Cultural o Espiritual: Se refiere al nivel más elevado de realidad, que abarca los valores, creencias, tradiciones, arte, religión, y todo lo que constituye la dimensión espiritual y cultural de la existencia humana. Es el descubrimiento del ideal. Este nivel trasciende lo meramente material y refleja la identidad y el sentido de pertenencia de una comunidad o sociedad. Este nivel se refiere a la dimensión trascendental o espiritual de la existencia humana. Incluye la búsqueda de significado, propósito.

Las cosas las usamos. Las manipulamos, porque son cosas y nuestra relación con ellas se juega en el ámbito de lo tangible. Aprendemos a usarlas para nuestro bien. Nos abrigamos con ellas, nos alimentamos de ellas, nos entretenemos viendo su movimiento o haciéndolas moverse. Las cosas están en el nivel de los usos. Nos servimos de ellas. Un papel es un papel y tiene para mí muchas posibilidades: puedo escribir en él o hacer un barquito de papel. Pero cuando soy capaz de descubrir una partitura, ese papel adquiere otra dimensión. El papel ha elevado su nivel de significación para mí y yo he adquirido la posibilidad de acceder a otro nivel de realidad: al de los ámbitos. Con el papel yo soy su dueño y el papel obedece a mis demandas; con la partitura hay un encuentro y soy yo el que descubro que debo obedecer a las notas escritas en la partitura para que surja la música. Me encuentro con su naturaleza y con sus posibilidades de belleza y creatividad.

Este salto de nivel es fundamental. No basta solo con explicarlo, enseñarlo. Se enseña lo que son los objetos y sus peculiaridades; pero el valor exige el descubrimiento por el encuentro con un ámbito de experiencia significativa. En este salto de nivel se juegan muchas formas inadecuadas de relación interpersonal en el que se pasa de usar a las personas a encontrarnos con ellas.

Por este motivo es por el que decimos que los valores no se enseñan, sino que se descubren. Y la educación no puede consistir en enseñar los valores, sino en facilitar la experiencia del encuentro con ellos. El nivel ético, o el nivel de los valores, es el tercer nivel. Se descubre la experiencia de la unidad, la experiencia de la belleza y de la verdad; se

descubre el valor del bien y la virtud. El desarrollo de la persona exige superar niveles hasta descubrir la coherencia interna que se produce con el encuentro de lo que corresponde al bien de lo que somos. Ahí se produce el gozo de la creatividad y la verdadera experiencia de la libertad humana. Cuando esos valores descubiertos son incorporados como ideales a la vida personal, como valores incondicionales, alcanzamos el cuarto nivel, llamado nivel cultural, nivel del sentido o espiritual. Cada nivel es importante en sí mismo y ha de ser descubierto, asumido y desarrollado en el nivel superior. No se deja ese nivel al asumir el siguiente, sino que queda asumido en el siguiente nivel.

Veámoslo con un poco más de profundidad:

El primer nivel se refiere a la realidad material y tangible que nos rodea. Incluye todo lo que podemos percibir a través de nuestros sentidos físicos, como objetos físicos, fenómenos naturales, paisajes, estructuras, y todo lo que constituye el mundo exterior independiente de nuestra conciencia. En este nivel, la realidad se presenta como algo objetivo y verificable, que existe independientemente de nuestra percepción o interpretación. Los objetos tienen propiedades físicas y pueden ser estudiados y comprendidos a través de métodos científicos. La realidad en este nivel es concreta y observable, y proporciona la base sobre la cual construimos nuestro entendimiento del mundo. Es la *realidad material y tangible*: Esto incluye objetos físicos como mesas, sillas, árboles, así como fenómenos naturales como el viento, la lluvia o el movimiento de los planetas en el sistema solar. Estos objetos y fenómenos tienen una existencia independiente de nuestra conciencia y constituyen la base fundamental de nuestra experiencia sensorial y perceptual del mundo que nos rodea. La *Observación y el estudio científico* es el proprio de este nivel. El nivel de los objetos es objeto de estudio de las ciencias naturales, como la física, la química, la biología y la geología. Estas disciplinas se dedican a investigar las propiedades, estructuras y procesos que caracterizan a los objetos y fenómenos del mundo físico. A través de métodos científicos como la observación, la experimentación y la formulación de teorías, se busca comprender las leyes y regularidades que rigen el comportamiento de los objetos en este nivel de realidad. De este modo surge

la *construcción del conocimiento*: Nuestra comprensión del mundo en el nivel de los objetos se basa en la construcción del conocimiento a partir de la experiencia sensorial y la interacción con el entorno físico. A través de la observación y la experimentación, desarrollamos conceptos, categorías y modelos que nos permiten interpretar y explicar los fenómenos que observamos. Este proceso de construcción del conocimiento se enriquece a lo largo del tiempo a medida que acumulamos información y desarrollamos teorías cada vez más sofisticadas sobre la naturaleza y el funcionamiento del universo. Asi surgen también las *aplicaciones prácticas*: El nivel de los objetos tiene numerosas aplicaciones prácticas en la vida cotidiana y en diversos campos de la actividad humana. La tecnología, la ingeniería, la medicina, la agricultura y la arquitectura, entre otros, se basan en el conocimiento y la manipulación de los objetos físicos para crear productos, servicios y soluciones que satisfagan las necesidades humanas. Además, el estudio de los objetos y fenómenos del mundo físico contribuye al avance del conocimiento científico y al desarrollo de tecnologías innovadoras que mejoran la calidad de vida y promueven el progreso humano.

En el segundo nivel, nos movemos más allá de la realidad material para enfocarnos en las relaciones interpersonales y la interacción social. Aquí, la realidad se construye a través de la comunicación, el diálogo, la empatía y la conexión con los demás seres humanos. Este nivel se caracteriza por la interacción entre individuos, donde compartimos experiencias, emociones, ideas y valores. Nos relacionamos con los demás de manera directa e indirecta, y nuestras interacciones sociales influyen en nuestra percepción y comprensión del mundo. La realidad en este nivel es más subjetiva y dinámica, ya que está influenciada por la perspectiva de cada persona y las experiencias compartidas con los demás. Por tanto, es el nivel de la *interacción interpersonal*: En el nivel del encuentro, la realidad se construye a través de la comunicación y la interacción entre individuos. Aquí, nos relacionamos con los demás seres humanos de manera directa e indirecta, compartiendo experiencias, emociones, ideas y valores. Las relaciones interpersonales pueden manifestarse en diferentes contextos, como la familia, el trabajo, la escuela, las amistades y la comunidad en general. Estas interacciones

influyen en nuestra percepción del mundo y en la forma en que nos relacionamos con los demás y con nosotros mismos. En este nivel es vital la *comunicación y diálogo*, pues la comunicación desempeña un papel central en el nivel del encuentro. A través del intercambio verbal y no verbal de información, ideas, sentimientos y experiencias, establecemos conexiones significativas con los demás y construimos relaciones sociales. El diálogo es una forma de comunicación que nos permite compartir perspectivas, resolver conflictos, generar consenso y promover el entendimiento mutuo. A través del diálogo, construimos puentes de comunicación y nos relacionamos de manera más profunda con los demás. En este nivel surge la *empatía y la comprensión*. Precisamente por ser el nivel del encuentro, la empatía juega un papel importante. La capacidad de ponernos en el lugar del otro, entender sus emociones y perspectivas, y responder de manera compasiva y respetuosa, fortalece nuestras relaciones interpersonales y promueve la cohesión social. La comprensión mutua es otro aspecto clave en el nivel del encuentro. A través del esfuerzo por comprender las experiencias y puntos de vista de los demás, construimos lazos de confianza y solidaridad que enriquecen nuestras relaciones y nos ayudan a superar diferencias y conflictos. Este segundo nivel genera la *construcción de la identidad y del sentido de pertenencia*: Las interacciones en el nivel del encuentro contribuyen a la construcción de nuestra identidad y sentido de pertenencia. A través de nuestras relaciones con los demás, desarrollamos una comprensión más profunda de nosotros mismos, de nuestras fortalezas y debilidades, y de nuestro lugar en el mundo. Sentirse parte de una comunidad, familia, grupo social o red de apoyo nos proporciona un sentido de pertenencia y conexión que influye en nuestra autoestima, bienestar emocional y satisfacción en la vida.

El tercer nivel es el nivel ético. Este nivel se relaciona con las cuestiones de valores, principios morales y la toma de decisiones éticas. Aquí nos adentramos en la dimensión de lo correcto y lo incorrecto, lo justo y lo injusto, y actuamos de acuerdo con principios éticos y morales. La realidad en este nivel involucra la reflexión sobre nuestras acciones y su impacto en nosotros mismos y en los demás. Nos enfrentamos a dilemas éticos y buscamos orientación en nuestros valores y creencias

fundamentales. En este nivel, la realidad es intangible pero profundamente significativa, ya que afecta nuestra identidad y nuestra relación con el mundo y con los demás. En este nival surge la *reflexión sobre los valores y los principios morales*: En el nivel ético, nos adentramos en la reflexión sobre lo correcto y lo incorrecto, lo justo y lo injusto, y los valores y principios que guían nuestras acciones y decisiones. Aquí, exploramos temas como la honestidad, la justicia, la solidaridad, la responsabilidad, la tolerancia y la compasión. Nos cuestionamos sobre la naturaleza de los valores morales y su origen, así como sobre cómo aplicar estos valores en nuestra vida cotidiana y en nuestras relaciones con los demás. También es el nivel del *desarrollo de la conciencia moral*. En el nivel ético, buscamos desarrollar una conciencia moral que nos permita discernir entre lo correcto y lo incorrecto y actuar de acuerdo con nuestros principios éticos. Esto implica reflexionar sobre nuestras acciones y sus consecuencias, así como sobre los valores y normas que orientan nuestra conducta. La conciencia moral nos ayuda a ser conscientes de las implicaciones éticas de nuestras decisiones y a asumir la responsabilidad de nuestras acciones, tanto a nivel individual como social. Es el nivel de la *toma de decisiones éticas*: En el nivel ético, nos enfrentamos a dilemas éticos y buscamos tomar decisiones que sean moralmente aceptables y coherentes con nuestros valores y principios. Esto puede implicar hacer sacrificios personales, resistir presiones externas o defender lo que creemos que es correcto, incluso cuando no sea lo más fácil o conveniente. La toma de decisiones éticas requiere un proceso de reflexión cuidadoso, considerando las diferentes opciones, sus implicaciones éticas y los valores en juego. Buscamos actuar de manera justa, respetuosa y responsable, teniendo en cuenta el bienestar de todas las partes involucradas. Entramos en este nivel cuando realizamos un *compromiso con la acción ética*: Nos comprometemos con la acción ética, buscando vivir de acuerdo con nuestros valores y principios en todas las áreas de nuestra vida. Esto implica comportarnos de manera íntegra y ética en nuestras relaciones personales, profesionales, comunitarias y sociales. El compromiso con la acción ética nos lleva a ser agentes de cambio positivo en el mundo, promoviendo la justicia, la equidad y el respeto por la dignidad humana. Buscamos contribuir a la construcción de una

sociedad más justa, solidaria y ética, donde se respeten los derechos y la dignidad de todas las personas.

Finalmente, en *el cuarto nivel*, se refiere a la dimensión trascendental o espiritual de la existencia humana. Aquí, nos adentramos en la búsqueda de significado, propósito y trascendencia más allá de la realidad material y terrenal. La realidad en este nivel incluye cuestiones de religión, espiritualidad, filosofía y sentido de la vida. Nos enfrentamos a preguntas existenciales sobre el significado de nuestra existencia y nuestra relación con lo divino o lo trascendental. Este nivel de realidad es el más profundo y misterioso, y se relaciona con aspectos de la experiencia humana que van más allá de la comprensión racional y científica. En él surge la *búsqueda de significado y de propósito*. Nos adentramos en la búsqueda de significado y propósito en nuestras vidas. Nos cuestionamos sobre el sentido de nuestra existencia, nuestras relaciones con los demás y nuestra conexión con algo más grande que nosotros mismos. La búsqueda de significado nos lleva a reflexionar sobre nuestras experiencias, valores, creencias y aspiraciones más profundas, y a buscar respuestas a preguntas existenciales sobre el sentido de la vida y nuestra relación con el universo. Esto implica abrirnos a la experiencias de lo sagrado, lo misterioso y lo divino, y buscar una conexión más profunda con lo que está más allá de nuestra comprensión racional. La exploración de lo trascendente puede manifestarse a través de la religión, la espiritualidad, la meditación, el arte, la naturaleza y otras prácticas y experiencias que nos conectan con lo sagrado y lo sublime. En este nivel se vincula el *desarrollo personal y el crecimiento espiritua*l. Buscamos desarrollar nuestra dimensión interior y cultivar cualidades como la compasión, la gratitud, la humildad, la aceptación y el amor incondicional. Esto implica trabajar en nuestro crecimiento personal y espiritual para alcanzar un mayor nivel de conciencia y plenitud. El desarrollo personal y espiritual nos ayuda a explorar nuestro potencial humano y a expandir nuestra percepción de la realidad, permitiéndonos experimentar una mayor conexión con nosotros mismos, los demás y el universo. En el nivel espiritual, buscamos trascender nuestra identidad individual y experimentar una conexión más profunda y universal con toda la vida y el cosmos. Esto implica reconocer nuestra

interdependencia y unidad con todas las formas de vida y con el universo en su totalidad. La experiencia de trascendencia nos lleva a sentirnos parte de algo más grande que nosotros mismos y a vivir desde un lugar de amor, compasión y armonía con toda la creación.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA DE EDUCACIÓN EN VALORES

Ahora se trata de aterrizar en la acción pedagógica de la educación en los valores. La educación en valores es fundamental en cualquier sistema educativo, ya que busca no solo transmitir conocimientos académicos, sino también promover el desarrollo integral de los estudiantes como personas éticas y responsables en la sociedad. La *LOMLOE* hace hincapié en la inclusión de valores como la igualdad, la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la diversidad, la justicia y la sostenibilidad en el currículo escolar.

Esta legislación reconoce la importancia de que la educación no solo se centre en el aspecto cognitivo, sino que también considere el desarrollo emocional, social y ético de los estudiantes. Al integrar la educación en valores en el sistema educativo, se busca formar ciudadanos comprometidos con el bien común y capaces de contribuir positivamente a la sociedad.

La educación en valores en la etapa de Educación Infantil y Primaria es fundamental para sentar las bases del desarrollo moral y ético de los niños. Hay que repetir que se enseñan las cosas, pero se descubren los valores. La propuesta debe estar siempre en la promoción de experiencias que hagan al alumnado descubrir los valores enseñándole a superar el nivel tratando cada realidad con la peculiaridad debida. Algunas formas prácticas de aplicar la educación en valores en estas etapas, teniendo en cuento los cuatro niveles de realidad expuestos anteriormente, pudieran ser:

1. *Modelar comportamientos positivos:* Los maestros y adultos en la vida de los niños deben servir como modelos de comportamiento ético y moral. Demostrar empatía, respeto, honestidad y solidaridad en las interacciones diarias con los niños es esencial para que ellos internalicen estos valores. El alumnado interioriza que los docentes traten las cosas como cosas y las personas como tales.

2. *Narrar cuentos y fábulas:* Utilizar cuentos, fábulas y cuentos populares que transmitan mensajes éticos y morales claros. Después de leerlos, es importante dialogar con los niños sobre los valores presentes en la historia y cómo pueden aplicarlos en sus propias vidas.
3. *Crear un entorno inclusivo:* Fomentar la aceptación de la diversidad en el aula y la escuela. Esta actitud promueve el respeto hacia las diferencias culturales, étnicas, de sexo y de capacidades. Organizar actividades en las que valore la pluralidad y la inclusión verdaderamente.
4. *Practicar el diálogo y la resolución de conflictos:* Enseñar a los niños habilidades de comunicación efectiva y de resolución de conflictos. Anímalos a expresar sus sentimientos y a buscar soluciones pacíficas a los problemas que surjan entre ellos.
5. *Celebrar los logros basados en valores:* Reconocer y celebrar los comportamientos y acciones de los niños que reflejen los valores que deseas fomentar. Esto refuerza positivamente la internalización de dichos valores en su comportamiento.
6. Hemos de tener en cuenta que en el último ciclo de Primaria la curiosidad sexual está especialmente patente. Durante ese momento es fundamental el contacto personal con los padres y la puesta de acuerdo para ayudar conjuntamente a los niños a distinguir el uso de las cosas y la riqueza del encuentro interpersonal.

4. EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS Y RESULTADOS

En las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales del Grado en Infantil y en el Grado de Primaria, fueron puestas en prácticas, como propuestas de educación en valores, las propuestas de la Escuela de Pensamiento y Creatividad. Estamos hablando de un número de doscientas mátrículas. Se les presentó de manera teórica la propuesta pedagógica y se les invitó a la realización de un trabajo colaborativo sobre el mismo usando, como herramienta pedagógica el cuadro de Paul Cézanne "Los jugadores de cartas", obra de 1894-95 y presente en el

Museo de Orsay, en París. La obra es un conjunto de versiones con la misma idea del juego de cartas.

Presentamos una propuesta ajustada para trabajar con niños de Infantil y de Primaria en varias etapas y en relación con el arte:

1. Selección de obras de arte adecuadas: Se eligen obras de arte simples, coloridas y visualmente atractivas que sean accesibles para los niños pequeños. Estas pueden incluir pinturas de artistas reconocidos que representen imágenes familiares, como animales, paisajes o escenas cotidianas.

- Observación y exploración: Los niños observan las obras de arte en un ambiente tranquilo y acogedor. El educador les guía en la observación de los colores, las formas y las emociones que evocan las imágenes. Se fomenta la interacción verbal, animando a los niños a compartir lo que ven y cómo se sienten al mirar cada obra.

- Expresión artística: Después de la observación, se invita a los niños a participar en actividades artísticas inspiradas en las obras de arte vistas. Pueden realizar dibujos o pinturas utilizando los mismos colores o temas, o crear esculturas simples con plastilina. El objetivo es permitirles expresar sus propias ideas y emociones de manera creativa.

- Diálogo y narración: Se organiza una sesión de diálogo y narración donde los niños pueden compartir sus creaciones y explicar lo que han hecho. El educador les hace preguntas abiertas para fomentar la reflexión sobre sus propias experiencias y emociones, como "¿Qué sientes cuando miras tu dibujo?" o "¿Por qué elegiste esos colores?".

- Actividades de juego: Se incorporan actividades de juego relacionadas con las obras de arte, como dramatizaciones de escenas representadas en las pinturas o juegos de roles que fomenten la cooperación y el trabajo en equipo.

Esta adaptación del esquema de trabajo para niños de Infantil y Primaria enfatiza la *exploración sensorial*, la *expresión creativa* y la *comunicación emocional* a través del arte. Se centra en el proceso de *aprendizaje experiencial* y en el *desarrollo integral* de los niños, permitiéndoles *explorar el mundo* del arte de manera *lúdica* y *significativa*.

Vamos a utilizar una obra de arte concreta: Nos referimos a *Los jugadores de cartas* de Paul Cézanne.

Actividad propuesta: Explorando emociones a través del arte

Observación de la obra: Se muestra a los niños la obra *"Los jugadores de cartas"* de Paul Cézanne. Se les invita a observarla detenidamente y a describir lo que ven, destacando los colores, las formas y las emociones que evoca la imagen.

Diálogo y preguntas: Se fomenta la conversación con preguntas simples, como *"¿Qué están haciendo las personas en la pintura?"* o *"¿Cómo creen que se sienten?"*. Se anima a los niños a expresar sus propias interpretaciones y a compartir cómo se sienten al mirar la obra.

Expresión artística: Después de la observación y el diálogo, se invita a los niños a crear su propia obra de arte inspirada en *"Los jugadores de cartas"*. Se les proporcionan materiales artísticos como pinturas, crayones o plastilina, y se les anima a representar una escena similar con figuras simples.

- Narración de historias: Una vez que los niños hayan completado sus creaciones, se les invita a narrar historias sobre las escenas que han dibujado. Se les anima a inventar personajes y situaciones, y a explorar diferentes emociones y relaciones entre ellos.

- Juego de roles: Para finalizar, se organiza un juego de roles donde los niños actúan como los personajes de la obra de arte. Se les proporcionan accesorios simples, como sombreros o cartas de juego, y se les anima a interactuar entre ellos, expresando las emociones y acciones de los personajes.

Esta actividad permite a los niños explorar emociones, desarrollar habilidades artísticas y creativas, y practicar habilidades sociales a través del juego y la expresión artística. Además, les ayuda a comprender cómo el arte puede transmitir emociones y contar historias de manera poderosa.

¿Qué valores se pueden trabajar con esta obra de arte?

Con la obra "Los jugadores de cartas" de Paul Cézanne, se pueden trabajar varios valores importantes con los alumnos de Educación Infantil. Aquí hay algunos ejemplos:

Cooperación y trabajo en equipo: La obra representa a varias personas jugando a las cartas juntas. Se puede resaltar la importancia de trabajar

juntos, colaborar y compartir para lograr un objetivo común, como ganar el juego.

Respeto y tolerancia: A través de la observación y la discusión sobre las diferentes personas representadas en la obra, se puede enseñar a los niños a respetar y valorar las diferencias entre las personas, así como a aceptar a los demás tal como son.

Paciencia y perseverancia: En una partida de cartas, a menudo se necesita paciencia y perseverancia para seguir jugando incluso cuando las cosas no van como se esperaba. Se puede destacar la importancia de no rendirse fácilmente y seguir intentándolo hasta lograr el éxito.

Amistad y compañerismo: La obra muestra a personas disfrutando de un momento juntas, lo que puede servir como punto de partida para hablar sobre la importancia de la amistad y el apoyo mutuo. Se puede animar a los niños a compartir sus propias experiencias de amistad y a reflexionar sobre cómo pueden ser buenos amigos entre ellos.

Honestidad y juego limpio: En el contexto de un juego de cartas, se pueden discutir los valores de la honestidad y el juego limpio. Se puede enfatizar la importancia de seguir las reglas, no hacer trampa y jugar de manera justa y respetuosa con los demás.

Estos son solo algunos ejemplos de valores que se pueden trabajar a través de la obra "Los jugadores de cartas" de Paul Cézanne.

5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Del trabajo con el alumnado se ha concluido con una serie de certezas que confirman la importancia del método del descubrimiento de los valores por el camino de las experiencias significativas desarrolladas a través del arte. No solo como futuros docentes, sino como personas que han de asumir también el descubrimiento de los valores. Consideramos que se trató de una experiencia que asume el nivel del desarrollo tanto del ser, como del hacer y saber hacer propio de la didáctica.

Para el alumnado de grado en Infantil y en Primaria la novedad no estaba en el diseño de situaciones de aprendizaje utilizando una imagen, sino el

elaborar el trabajo desde la comprensión previa de los niveles de realidad que marcan el itinerario de desarrollo integral de la persona superando niveles de relación con la realidad. Esta novedad de rigor previa fundamenta la metodología e ilumina el diálogo educativo con los infantes.

La dinámica empleada con el alumnado universitario fue la siguiente: Se planteó una sesión teórica en la que se expuso los nieveles de realidad con todo detalle siguiendo el esquema arriba planteado heredero del planteamiento filosófico del Dr. López Quintás. A continuación se les propuso unos textos sencillos que recordaran la obra literaria *El Principito* de Saint-Exupéry, por ser una obra que, o han leído o recuerdan el argumento la maypr parte del alumnado y nos ofrece la posibilidad de recordar su conjunto con la propuesta de una serie de textos de la obra.

Con esta obra, y usando un diálogo socrático, se fueron descubriendo los distintos niveles de realidad presentes en la lectura de la obra. Este ejercicio de aplicación es especialmente adecuado para un trabajo por pares de alumnos que faciliten la participación y aplicación de los niveles de realidad a un aspecto concreto. Esto se puede hacer con algún fragmento publicitario de televisión, etc. Lo importante es que se sea capaz de descubrir los niveles y la importancia del paso de nivel como expresión de desarrollo intelectual, ético y personal en un planteamiento personal de educación integral.

Tras este momento teórico y dialógico, se les planteó un trabajo colaborative en grupos de 5 o 6 personas. Debían realizar tes entregas: una reflexión teórica sencilla en la que, en no más de un folio recogieran la reflexión teórica de los cuatro niveles de realidad. En segundo lugar, una situación de aprendizaje similar a la que en clase se expuso con los cuadros de *Los jugadores de cartas*. Y, en tercer lugar, y para desarrollar la dimensión docente del alumnado, que elaboraran una sesión de trabajo con docentes de un imaginario colegio en el que, en una presentación digital audivisual, presentaran la metodología de educación en valores que habían trabajado. Pedimos que la primera parte la realizasen personalmente y colaborativamente la segunda y tercera parte del trabajo.

Consideramos que las reacciones del alumnado al trabajo propuesto fue positiva. En el diálogo final valorativo tras su evaluación previa hecha

por escrito manifestaban que era importante el definir exactamente y con rigor la realidad para poder superar posibles manipulaciones que afectan negativamente a la madurez personal y del alumnado.

Pudiéramos considerar como conclusiones las siguientes:

a. La recepción del alumnado al trabajo propuesto excedió la mera recepción de una mecánica pedagógica para poder usar en el futuro, suponiendo una ocasión de descubrimiento personal de aspectos básicos y fundamentales -diríamos que transversales- como futuros docentes que han de procurar, a través de la docencia, lograr el desarrollo integral del alumnado.
b. La recuperación de la vieja certeza de que solo los docentes felices son capaces de ofrecer la posibilidad de descubrir ámbitos de creatividad en su alumnado. El crecimiento y desarrollo de los valores no pertenece exclusivamente a las etapas de la educación infantil o primaria, sino que el alumnado que se prepara para la futura docencia es capaz y objeto privilegiado de dicho descubrimiento.
c. Superar la mera actitud de transmisor de contenidos relacionados con lo bueno y lo malo, como si los valores fueses cosas,objetos, aspectos transmisibles por la comunicación conceptualizada. La experiencia es la principal herramienta de aprendizaje en todas las etapas de la vida. La valoración del alumnado fue, en este sentido, muy significativa en relación a la dimensión personal que tiene el descubrimiento de los niveles de realidad y la transmisión desde la certeza personal de lo descubierto al respecto.
d. Finalmente, consideramos que esta metodología de educación en valores ha de seguir siendo puesta en evidencia y verificada en la práctica docente por su potente oportunidad de generar aprendizaje de aquellas competencias blandas que son objeto de demanda para una sociedad democrática en la que las personas sean activas y éticamente excelentes en orden a una comunión de personas internamente libres y verdaderamente creativas.

6. BIBLIOGRAFÍA

Obras de López Quintás, Alfonso:

(1994) Necesidad de una renovación moral, Valencia, EDICEP.

(1994) Cómo formarse en ética a través de la literatura: análisis estético de obras literarias, Madrid, Rialp, 1a.

(1997) El poder del diálogo y del encuentro: Ebner, Haecker, Wust, Przywara, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos.

(1997) -con Villapalos, Gustavo- El libro de los valores, Barcelona, Planeta, 5a.

(1998) La revolución oculta: manipulación del lenguaje y subversión de valores, Madrid, PPC.

(1999) El conocimiento de los valores: introducción metodológica, Estella, Ed. Verbo Divino.

(2002) Inteligencia creativa: el descubrimiento personal de los valores, Madrid, BAC.

(2002) La cultura y el sentido de la vida, Madrid, Rialp.

(2004) La experiencia estética y su poder formativo, Bilbao, Ed. Universidad de Deusto.

(2004) La defensa de la libertad en la era de la comunicación, Madrid, PPC.

(2005) Estética musical: el poder formativo de la música, Valencia, Rivera.

(2014) La ética: o es transfiguración o no es nada, Madrid, BAC.

Otras obras:

AA.VV. (1976). La educación en función de los valores. VI Congreso Nacional de Pedagogía. Sección I, s.e. Madrid.

AA.VV. (1983). Diccionario de Ciencias de la Educación. Madrid: Diagonal/Santillana. Vol. II.

AA.VV. (1988). Diccionario de las Ciencias de la Educación. Madrid: Santillana. Tomo II.

ALVAREZ, J. (1999). Los valores en el ámbito educativo. La Axiología como fundamento de la acción educativa. AA.VV. Jornadas XXV Aniversario de la E. U. “La Inmaculada. Granada: Imprenta Ave-María.

BUSQUET, D. (1998). Educación integral y desarrollo curricular. Cuadernos de Pedagogía. 271. Pp. 52-55.

COROMINAS, A. (1999). Modelos de medios de comunicación de masas. Propuestas educativas en educación en valores. Bilbao: Desclée de Brouwer.

CORTINA, A. (1997). Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza.

CORTINA, A. (Coord), GRAY, J. MARÍAS, J. MARTÍN PATINO, J. M. TRÍAS, E. y VARGAS LLOSA, M. (2000). La educación y los valores. Madrid: Fundación Argentaria. Biblioteca Nueva.

MARTINEZ, M. (1998). Educación en valores: un ámbito necesario en la formación del profesorado. Revista Infancia y Aprendizaje. 82. Pp- 91-97. MARTINEZ, M. y

NOGUERAS, E. (1998). La declaración de los derechos humanos: compromisos y deberes. Revista Española de Pedagogía. 211. Pp. 483- 510.

VÁZQUEZ, G. (1976). Lo permanente y lo cambiante en los valores educativos. VI Congreso Nacional de Pedagogía. Madrid: SEP/CSIC.

ENSERES PARA LA VIDA: LA CULTURA MATERIAL COMO TESTIGO DE LA HISTORIA

MARTA CRIADO ENGUIX
Universidad De Granada

1. INTRODUCCIÓN

El estudiod e la cultura material relacionada con el ámbito doméstico constituye una de las líneas de investigación que más desarrollo está tenied en el ámbito de las humanidades. Su estudio ofrece numerosas vías de investigación y nuevos temas que, en la actualidad se encuentran en pleno desarrollo y que suponen para la historia de la Vida cotidiana, temas muy novedosos.

En el espacio doméstico del siglo XVIII, fueron recurrentes algunas intervenciones como la concentración de las salas en un mismo nivel de planta o a la ubicación de locales comerciales, separando las áreas de trabajo de las de habitación o dejando en libertad otros espacios para usos diferentes.

En cuanto a los enseres, el foco de estudio se centró en la cultura material. Ésta no se comprende un conjunto de objetos inanimados, sino como una realidad dinámica que conectaba con la actividad humana, transmisora de unas relaciones sociales extraídas a partir de dichos usos. El ajuar familiar nos ayudó a interpretar nuevas formas de domesticidad, conocer aspectos sobre las costumbres, las mentalidades o las formas de vida dentro o fuera de ella (esfera privada o pública). Los enseres se interpretaban como expresiones de valor que revelaban los modos de habitar y se familiarizaban con un rol dentro de la experiencia diaria y de ocupación en las salas. Respondieron a las necesidades de una sociedad. Al profundizar en el objeto se interpreta un valor simbólico pues, actuaban como transmisores de la historia. La existencia o no de ciertos

elementos, su fabricación o el estado que presentaban (nuevo, usado o a la moda), fueron determinantes para conocer la vida granadina. Si partimos del factor social, los más acaudalados contaban con un abultado número de enseres, un mobiliario diverso, prolíficos tejidos y suntuosos elementos decorativos frente a la escasez de los grupos menos pudientes. En cuanto a la forma de acceso a este tipo de enseres destaca la compra, el alquiler o la transmisión por herencia. Esta última fue constante durante en el Antiguo Régimen, donde el uso de un mismo objeto fue disfrutado por sucesivas generaciones. Se transmitían de los progenitores a los hijos, mediante los distintos cauces que constituían las particiones de bienes entre los herederos del difunto como adelanto de la legítima con motivo del matrimonio. Otra fórmula para la adquisición de los bienes fue la compra. Se podían adquirir objetos nuevos o usados más conocidos de segunda mano.

2. OBJETIVOS

- Conocer los objetos que albergaba el espacio doméstico en el siglo XVIII
- Reconstruir el interior doméstico, sus espacios y sus objetos
- Analizar los ajuares y la posición social de los residentes.
- Visualizar cómo eran los objetos, materiales y diseños.
- Interpretar los mecanismos de representación
- Descifrar cómo interfieren las modas en la decoración del interior.

3. METODOLOGÍA

El logro de los objetivos supuso el requerimiento del manejo de una exhaustiva consulta bibliográfica que, sin tratar específicamente el caso granadino, resultó esencial para conocer otros ámbitos relacionados. Para una valoración sobre la percepción general de la casa granadina en el Setecientos, tuve que recurrir a otras fuentes secundarias como los relatos literarios, las escrituras de viajeros extranjeros o las fuentes

gráficas (imágenes grabados e iconografía), cuya apreciación se completó con otros estudios de historiadores sobre la población, censos o empadronamientos[55] que nos ratificó un conocimiento sobre la zona geográfica, su distribución urbana u organización parroquial.

Antes de adentrar en materia, tuve que aterrizar en el marco histórico y cronológico, hilo conductor sobre el que se cimenta la investigación para comprender los antecedentes y posterior repercusión en el periodo decimonónico.

El análisis histórico y artístico se desarrolló mediante el manejo instrumental propio de disciplinas como la Historia, la Historia del Arte, la Geografía, la Antropología, la Filosofía y la Sociología. De ahí la presencia de las distintas tablas, gráficos, cartografías, planimetrías y fotografías confeccionadas que servían de apoyo a la interpretación de nuestro soporte teórico. Comencé a consultar los estudios más representativos de la comarca y a emprender la lectura de otros títulos que, desde disciplinas como la Historia, la Historia del Arte, la Arqueología o la Arquitectura, trataban otras zonas que ayudaron contextualizar y a comprender la evolución de la vivienda granadina. Como fuente histórica de naturaleza escrita, además de la documentación, fue esencial la consulta bibliográfica, tanto referida al ámbito granadino como la perteneciente a otras localizaciones territoriales para comparar y establecer otras hipótesis. Desde un ámbito nacional, se han recopilado los estudios más emblemáticos registrando aquellos de carácter más generalizado mientras que, en el caso granadino, contamos con valiosos documentos como son las descripciones de viajeros extranjeros, el Catastro de Ensenada, la bibliografía más especializada o las guías generales de Gómez-Moreno, Gallego y Burín o Valladar y Serrano que, aunque no llegan a profundizar en la casa, ofrecen algunas nociones sobre su continente o contenido.

No quiero olvidar la aportación de aquellos investigadores que, desde su formación disciplinar han aunado sus conocimientos y esfuerzos para tratar el estudio de la vivienda. Desde la Arquitectura, los

---

[55] Francisco Sanz Sampelayo, *Granada en el siglo XVIII*, Granada, Diputación Provincial, 1980.

especialistas en la materia enfocan su atención en el patrimonio granadino y en aquellos aspectos formales de su estructura. Desde su condición como arquitectos ofrecían numerosos planos, alzados o secciones contempladas desde una visión técnica y puramente formal. Afortunadamente, Granada cuenta con una importante colección de planos cartográficos y vistas de la ciudad que han contribuido a una mejor asimilación sobre la el tema en cuestión. Otras disciplinas como la Historia del arte han tratado aspectos relacionados con la vivienda como puede ser la cultura material o el género.

En esta *primera fase* centrada en el *continente arquitectónico*, se tomaron como esenciales los estudios abordados por los arquitectos sobre el patrimonio granadino. La revisión de sus trabajados fue tomada a partir de la documentación recopilada de los archivos de la ciudad. En el Histórico Provincial fueron seleccionados los pleitos civiles abiertos entre vecinos de casas colindantes con motivo de una obra de reforma o desavenencias en el uso de los espacios que nos aproximaban a realidades prosaicas sobre la práctica constructiva.

En el Archivo de Protocolos Notariales fueron esenciales los inventarios "*quarto por quarto"* (realizados por estancias), los contratos de alquiler o los testamentos. De los contratos se consultaron las cláusulas concretas sobre el uso compartido de espacios comunes en viviendas unifamiliares compartimentadas en hogares distintos, pero alquilados a terceros. Los testamentos expresaban la práctica de partición por casas o por medias entre los propios herederos, lo que llevó a la compartición del espacio y ayudó a testimoniar las distintas formas de ocupación.

El *segundo y tercer capítulo* se enfocó a los componentes que confieren a la casa su condición de hogar, a los residentes que la habitaban y a los enseres del interior. Para ello, se ha manejado el Archivo de Protocolos Notariales con atención a los testamentos, los inventarios de bienes *post mortem* o las cartas de dote. Tras la recopilación de sus documentos, se decidió establecer una orden coherente según las temáticas. En lo que refiere a los protagonistas de la vida cotidiana, hemos podido conocer quiénes habitaban el interior, su adscripción parroquial o su relación por categoría socioprofesional.

El espacio doméstico era el lugar donde se encontraban, exhibían o almacenaban los distintos objetos. Albergaba el mobiliario y los enseres decorativos, devocionales, culturales, para el confort o la iluminación. Como otras investigaciones sobre el espacio doméstico realizadas a partir de inventarios, se han realizado tablas organizadas a partir de la recogida y análisis de los datos obtenidos para la elaboración de una síntesis clara que nos permitiera establecer una hipótesis cuantitativa de los objetos. Ello nos ayudó a visualizar la variedad tipológica de los elementos, aquellos coexistentes o la novedad que presentaban.

Una de las ventajas que más facilitó la reconstrucción del interior fue protagonizada por el tipo de inventario realizado por estancias, donde se pudo ubicar cada objeto en su topografía doméstica concreta. Los datos arrojados informaban sobre otras nociones tendentes a especificar la exhibición de los enseres, la iluminación de las salas, las combinaciones cromáticas o la funcionalidad que presentaban.

Se tuvo que recurrir a un trabajo de campo para dar vida a los enseres que la documentación iba proporcionando; ello condujo a la consulta de otras fuentes secundarias con largas búsquedas en los fondos del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico (IAPH), los pertenecientes al Patronato de la Alhambra y el Generalife, los del Museo Casa de los Tiros, el Museo Arqueológico o las bases de datos del Patrimonio que custodiaba la Universidad de Granada.

Para conocer las practicas cotidianas o vivencias de los residentes junto a la utilidad que presentaban sus enseres, acudí al manejo de otras fuentes escritas como los libros de costumbres, las fuentes literarias, las novelas de la época o los relatos de viajeros extranjeros. Fueron de gran ayuda las imágenes iconográficas por su carácter narrativo y visual sobre los hechos y objetos que presentaba.

Para completar la información e interpretar las fuentes manejadas, la investigación se complementó con la consulta de una bibliografía sobre los estudios especializados en las distintas facetas de la cultura material y otros más generalizados, pero relacionados, que aportaban diversos enfoques.

Otra dificultad que tuve que afrontar fue la de analizar y buscar información sobre el léxico utilizado por los escribanos de la época. Ello se

llevó a cabo mediante el manejo de los Diccionarios de referencia (Covarrubias, Autoridades y Terreros) cuya consulta resultó de gran utilidad, junto a los datos recogidos y redactados en el glosario final de este trabajo. De este modo, se pudo cotejar el léxico empleado por los escribanos, localizar posibles erratas o conocer la terminología de la época.

Por si fuera poco, tuve la oportunidad de realizar dos estancias de tres meses cada una, en la ciudad de Lisboa (Portugal) y en la de Roma (Italia). Ambas experiencias marcaron un punto de inflexión en el transcurso de la investigación donde pude reorientar la perspectiva de estudio y consultar otras realidades sobre la vivienda. La primera de ellas, allá por el año 2022, fue realizada en la ciudad de Lisboa (Portugal) en la prestigiosa Universidad FSCH Nova de Lisboa (Portugal) durante los meses de junio, julio y agosto, bajo la dirección de la especialista Carla Alférez Pinto. Tuve la oportunidad de reunirme y debatir con la investigadora comparando la casa portuguesa y granadina, analizando las características más relevantes. Su compañía en esta preciosa ciudad fue de lo más enriquecedora para afrontar otras vertientes que, hasta el momento, no fueron contempladas. En este tiempo la investigación avanzó de forma vertiginosa, no sólo por todo lo aprendido, sino por el caudal manejado documental y bibliográfico.

En esta facultad de Humanidades conocí a un nutrido y diverso grupo de investigadores que trabajaban codo con codo en los distintos ámbitos de la arquitectura doméstica lo cual me permitió conocer otras realidades, conversar y comparar aspectos relacionados.

Esta primera estancia se complementó con una segunda en la ciudad de Roma bajo la dirección de la arquitecta especialista Nicoletta Marconi, con quien tuve la grata suerte de aprender sobre la vivienda en el ámbito italiano.

4. RESULTADOS

En lo que refiere a los resultados obtenidos del trabajo de investigación abordado, para el contenido, se detectan relevantes cambios. En lo que respecta a los espacios y enseres de la casa, los espacios constituían el eje central de la vida. Para conocerlos resultó esencial considerar la clase social como factor determinante en su organización. En las viviendas de

los más posicionados reinaba la buena distribución y especialización de las salas. Presentaban una entidad propia con una distinción entre las zonas públicas y privadas. En los sectores intermedios se estima que la media general vivía en casas de dos pisos de alzado. Para marcar una delimitación y distinción de las funciones reservaban las superiores para la privacidad y las inferiores, a los talleres y áreas de negocio. Los profesionales liberales contaban con espacios para el estudio, gabinetes o bibliotecas privadas.

En lo que refiere a la distribución del interior, por lo general, se advierte un cierto conservadurismo hasta 1760 que comenzó a tambalear en por la transformación en las modas y un nuevo sentido del lujo. Se confirma un proceso gradual en la especialización de funciones que iban a adoptar las salas motivadas por un nuevo concepto de lo doméstico y la intimidad.

5. DISCUSIÓN

El estudio de la vivienda ha sido tradicionalmente asociado al conocimiento de su arquitectura. Se trataba desde un enfoque técnico, apoyado en las características formales y a su aspecto exterior. Por tanto, se intenta aportar, con precisión, los términos referidos a los tipos de residencia, con ejemplos concretos para comprender sus particularidades. El tema sobre la manera de organizar, distribuir y utilizar la vivienda, comenzó a despertar un interés entre los investigadores que avanzó considerablemente. Para su estudio, resulta esencial abordar aspectos como su tipología, ubicación o el régimen de tenencia, lo que nos llevó al tratamiento de las distintas edificaciones, a la distribución de sus espacios, a sus propietarios e inquilinos.

En lo que refiere a las edificaciones, cada tipología variaba sobre su arquitectura con una mayor o menor complejidad según la condición social y profesión de sus ocupantes. Habitar un tipo de vivienda u otra, iba en consonancia a las necesidades individuales y sociales de su propietario y familia.

En relación al concepto de casas principales, éste alude a la vivienda de la nobleza. Se trata de un término que aparece en plural, pues iba

referido a la composición de varios edificios. Por un lado, la residencia donde habitaban los señores y, por otro, a las accesorias para el servicio doméstico de caballerizas cocheras y almacenes.

La definición del palacio apuntó a la residencia de la más alta nobleza cuya construcción quedó perfectamente adaptada a la trama urbana. En la arquitectura palaciega se halló una estrecha relación entre el inmueble de la construcción y las propuestas teóricas de los tratados arquitectónicos que abogaban por el clasicismo más puro originado con Vitruvio, y posteriormente reproducido por los arquitectos del Renacimiento italiano.

En poco variaban estos elementos con los principios de Andrea Palladio sobre la distribución de las plantas o el academicismo de Benito Bails. Esta tipología monopolizó la atención de los historiadores del arte, hasta el punto de erigirse en el arquetipo estético de la arquitectura civil privada.

Los miembros de los estratos inferiores, en la medida de sus posibilidades, intentaban emular las condiciones materiales de los superiores. Sus viviendas presentaban, cada vez, un estado más deteriorado y abandonado. Por tanto, no hay que desvincular la vivienda de la sociedad de su tiempo pues constituye la base sobre la que se cimenta la investigación.

En el segundo capítulo, *la casa vivida*: *actores y actrices de la vida cotidiana* en la Granada del siglo XVIII, se ha elaborado un discurso sobre los regímenes de ocupación de la vivienda. Independientemente del estatus social y económico, la más generalizada era el alquiler frente a la propiedad. Las diferencias sociales se manifestaban en las formas de vida y en la composición de la vivienda. En cuanto a la muestra de personas registrada, se ha recogido un grupo heterogéneo como era la sociedad granadina del siglo XVIII, que incluye a los miembros de una jerarquía estamental cuyos habitantes desempeñaban sus oficios. En la selección se incluyen desde los sectores más pudientes a los menos privilegiados (desde la nobleza, la hidalguía, la burguesía, los profesionales liberales y los grupos más modestos -jornaleros, labradores y hortelanos-). Si se pretendía unificar a los enseres y a los espacios, no se podía aislar a los sujetos, usuarios de los primeros y ocupantes de los segundos. Esta asociación llenó de significado la existencia de la materialidad que llenaba de vida las cuatro paredes del interior.

Para conocer los *espacios*, el manejo de fuentes impresas fue esencial para determinar los aspectos sociales de la casa y las vivencias de los residentes. Los espacios, las estancias decoradas o las simplemente adaptadas a las distintas tareas cotidianas constituían el escenario de unas prácticas no reflejadas en los inventarios. De ahí la necesidad de recurrir a otras fuentes secundarias como eran los manuales de civilidad, la prensa de costumbres o las fuentes iconográficas. Esta metodología presentó el inestimable valor de acercarnos a los hogares de diverso perfil socioprofesional donde se fusionaban las tareas domésticas con las estancias, tema que apenas despertó el interés por la historiografía en comparación a las viviendas más emblemáticas de la nobleza, la burguesía o el alto funcionariado.

La importancia adoptada a la distribución del interior junto a la asimilación de la terminología empleada por la escritura escribanil, se consideró el punto de arranque para el avance de la investigación que facilitó la apreciación de los cambios operados durante la centuria; tanto los referidos a la ordenación espacial, como a la nomenclatura designada de las estancias y enseres, condujo a la ruptura de aquellas nociones preconcebidas sobre la persistente perdurabilidad del espacio doméstico. Este sentido multidireccional se posicionó más próximo a disciplinas como la Arquitectura por su cercanía al continente arquitectónico y a la Historia del arte, aunque no por adentrar en el contenido del interior.

En cuanto a las dependencias, se han registrado las principales (dormitorio, sala principal y cocina) junto a otras especializadas (como las librerías, bibliotecas privadas, despachos o gabinetes) y las zonas de paso (recibidores y pasillos). El dormitorio o alcoba era una sala para la intimidad y el descanso. En la sala principal o de recepción, se combinaba la estética con la comunidad y la reunión; cortinas, tapices, cornucopias y espejos creaban entornos bien iluminados y acondicionados a la decoración de las salas. La cocina era una pieza consignada a las funciones culinarias además de la sociales. En la sala destacaba el mobiliario junto a los elementos y utensilios específicos para su cocinado.

Las zonas de paso o de recibidor se identificaban con la primera estancia disponible al abrir la puerta o con el pasillo comunicador del resto de dependencias. No responde a un espacio racional sino simplemente

como acceso comunicador o franja de tránsito. Con el transcurso de la centuria, los individuos anhelaban cubrir unas necesidades según las condiciones y la estética del gusto. En los espacios dedicados a la lectura o al estudio como eran los gabinetes o bibliotecas privadas, la tenencia de libros adquiría diversas interpretaciones; por un lado, era un indicativo del estatus social o del nivel cultural que también se relacionó con el afán coleccionista por albergar extensas librerías. La adquisición de libros podía tratarse de forma voluntaria siendo nuevos o de segunda mano.

En el interior cobró una especial importancia la decoración de las estancias. El término "decorar" según el *Diccionario Real Academia Española* se define como "adornar, hermosear alguna cosa o algún sitio", alude a la dimensión estética.

El valor del objeto, además de su carácter decorativo, aportaba otros datos sobre la devoción, el coleccionismo, la mejora en las condiciones del bienestar y la comodidad.

Si nos referimos al revestimiento de paredes, destacan las técnicas más tradicionales siendo el encalado el más frecuente

6. CONCLUSIONES

Del conjunto material que albergaban los interiores destaca el menaje culinario constituido por la pluralidad de enseres que, además de su utilidad propiamente culinaria facilitaban la incesante búsqueda del confort. Aunque se registran grupos diferenciados, éstos se concretizaban en usos específicos: para el almacenaje, para el cocinado (ollas, cacerolas, sartenes, calderos), para manipular el alimento (cucharas, cucharillas cucharones, tenedores y cuchillos) o para su disposición (vajillas de porcelana, de peltre, de loza y un largo etc.). En las vajilla y enseres de mesa se advierte un aumento de ciertos elementos de importación extranjera tanto en sus manufacturas como en las modas. Los granadinos se dejaron seducir por estos artículos de carácter exógeno. Estos útiles para la mesa junto a los tejidos para vestirla (mantelerías, servilletas o paños de cocina), participaban en el gran banquete del almuerzo como sostén para la sociabilidad. Otras influencias se dejan entrever en

los servicios de chocolate, café y té que, en sintonía con la sociabilidad ilustrada denotaban una predilección por las importancias de china.

En relación al mobiliario, se reafirma el predominio de unas tipologías sobre otras. Perduran los modelos básicos, como la cama, las mesas para el soporte, las sillas para el asiento, el escritorio o escaparate para la exhibición o el arca para el almacenaje. El escritorio se identificó con un cierto nivel intelectual y en sus contenedores albergaba papeles, documentos o tinteros. Los escaparates insertos las estrategias decorativas para los espacios de sociabilidad, albergaban un contenido variable en sus estantes: religioso o de materia profana o mixta que evolucionaron a la vitrina del periodo decimonónico. En el último cuarto de siglo, algunos muebles como el arca fueron reemplazados por el armario que, por su formato vertical facilitaban la organización de los tejidos.

En cuanto a la percepción estética y decorativa en el interior se aprecia una notable evolución. Aunque en las primeras décadas se da una continuidad de lo anterior, esta perdurabilidad comenzó a presentar ciertos cambios en el último cuarto de siglo, con una tendencia más transgresora motivada por un mayor repertorio de las piezas auxiliares adaptadas a una función específica.

En cuanto al ornato se percibe un empeño en la elaboración o guarnición de las mismas. En lo que respecta al repertorio decorativo que engalanaba el interior se advierte un gusto evidente por las técnicas imitativas que emulaban superficies con veteados de la madera, jaspeados, técnicas marmóreas o superficies charoladas. Eran técnicas frecuentes por los grupos de recursos más limitados, aunque fue igualmente practicada por los más pudientes.

El nuevo sentido del lujo condujo a una serie de cambios en las prácticas del consumo lo que llevó a la acumulación de múltiples enseres. Esta nueva concepción se cimentó en la novedad y en el seguimiento de las modas. Llenaban los espacios de muebles, cuadros y objetos decorativos, costumbre que se acentuó en los elementos colgantes. Las paredes quedaban colmadas de cuadros y lienzos mayoritariamente de temática religiosa con apostolados sobre los padres de la Iglesia, evangelistas, sucesos narrativos del Antiguo o el Nuevo Testamento o temas marianos que dejaban entrever el ideario religioso. En la decoración mural se aprecian distintas influencias, aunque prevalece el gusto por las enmarcaciones de ébano, madera ebonizada labrada, molduras negras y

chapeados. A partir de los sesenta se percibe una predilección por las enmarcaciones en dorado que iban a juego con los muebles pintados o lacados. Otra costumbre frecuente eran los revestimientos de muebles y superficies con tapicerías y guarniciones de asientos mediante cubiertas o sobrecubiertas de terciopelo, badana o damasco.

En lo que a las infraestructuras del interior se refiere, la iluminación jugó un papel esencial por su percepción visual dentro de los parámetros del confort. Este elemento adquirió nuevas connotaciones a raíz del movimiento cultural e intelectual de la Ilustración. Los pensadores de la época consideraban que la razón era la luz que iluminaba el conocimiento humano. Se convirtió en un signo de la civilización moderna y en un tema de debate candente que en lo doméstico brindaba comodidad, privacidad e intimidad. Los hogares se circunscribían al alumbrado más básico, al mínimo necesario con algún pertrecho para dar luz a sus estancias y permitiera visualizar el interior. No obstante, también se confirma un tipo de alumbrado según la categoría profesional o estrato social para alumbrar los espacios. Los promedios hallados para cada estamento reflejaban una implantación que se fue gestando en un proceso gradual de mejora en la presencia de alumbrado, el coste de los materiales y la disponibilidad de puntos de luz. En las casas de los más pudientes predominó el número de arañas que, junto a los espejos y cornucopias, multiplicaban la proporción visual de alumbrado creando efectos que agrandaban y embellecían las salas. Además del progreso en materia lumínica, el deseo de modernización también se materializó en la búsqueda de un individualismo que favoreció la habitabilidad y la comodidad en la vida humana mediante la disposición de braseros en diversos formatos y tamaños.

La sensación final del estudio de la vivienda en la Granada del siglo XVIII nos lleva a afirmar que la línea de investigación emprendida no termina aquí, sino que queda abierta a nuevos horizontes que exploraré en mi futura carrera investigadora vinculados al espacio doméstico. Durante la investigación se han ido incorporando aquellas reflexiones - pensamientos y análisis -, que no se pueden comprender como un fin último, sino como la raíz donde seguir profundizando en un estudio de impacto y actualidad que exige una constante revisión. Considero fundamental profundizar en aquellos aspectos que nacen de la experiencia cotidiana en el entorno doméstico. Aunque sería imposible reconstruir una historia social que contara con los testimonios de los residentes,

penetrar en la vida cotidiana que se desarrolló en sus espacios ha sido uno de los objetivos alcanzados junto a otros que interpretan la casa como lugar de sociabilidad, de encuentro y de relación entre los miembros de la unidad familiar y la sociedad. Estos supuestos no hacen sino poner de manifiesto la concepción de la casa como un nido para la vida, entorno para celebraciones sociales donde se compaginaba la privacidad con las tareas profesionales. Esta sociabilidad de carácter económico fue vital para el negocio y el desarrollo de buenas relaciones con el resto de vecinos. Se compaginaban las tareas domésticas con las laborales que nos adentraban en las raíces del comportamiento social, pero también en la intimidad y en lo pequeño del día a día.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Quisiera agradecer, en primer lugar, a la organización del Congreso por ofrecer este tipo de Congresos que facilitan la difusión e investigación científica, promoviendo así nuevos temas que favorecen el avance del conocimiento.

8. REFERENCIAS

Arias de Saavedra Alías, - Inmaculada y López-Guadalupe Muñoz, Miguel Luis (eds.) (2015). *Vida cotidiana en la monarquía hispánica: tiempos y espacios,* Granada, Universidad de Granada.

Blasco Esquivias, B. (Dir.) (2006). *La casa. Evolución del espacio doméstico en España.* Madrid. Ediciones El Viso, pp. 59-84.

Braudel, F. (1984). Civilización material, economía y capitalismo. Siglos XV-XVIII, I. Las estructuras de lo cotidiano. Madrid, Alianza Editorial, pp. 238-264.

Carpenter, R. E. (1979). "Candlesticks, Sconces and Chandelier". En Comstock, H. (Ed.), *The Concise Encyclopaedia of American Antiques.* Nueva York, Hawthrorn Book, pp. 564-594.

Carr, L. y Walsh, L. (1980). "Inventories and the Analysis of Wealth and Consumption Pattern in St. Mary's County, Maryland, 1658-1777". En *Historical Methods*, 12/3, pp. 81-104.

Coll, A. M. (2007). "El uso del espacio público en la Edad Moderna: un disfrute ligado a la luz". En Núñez Roldán, F. (Coord.), *Ocio y vida cotidiana en el mundo hispánico en la Edad Moderna.* Sevilla, Universidad de Sevilla, págs. 485-494.

FEMINISMO EN LAS RELACIONES INTERNACIONALES: DE LA TEORÍA A LA REALIDAD A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO

ALFREDO SÁNCHEZ RETANA
Universidad Loyola Andalucía

MARIO ALER GAY
Universidad Loyola Andalucía

MARÍA ÁNGELES ALAMINOS HERVÁS
Universidad Loyola Andalucía

1. INTRODUCCIÓN

El mundo hoy se encuentra en un rápido y profundo proceso de cambio, en el cual las sociedades también se transforman: surgen nuevos retos de alcance internacional ante los cuales surgen nuevas teorías para entender el funcionamiento de esta realidad. Entre estas surgen los enfoques teóricos feministas de las Relaciones Internacionales.

El desarrollo de estos enfoques teóricos de la disciplina de las Relaciones Internacionales responde a una serie de transformaciones en la realidad internacional, como los movimientos feministas internacionales a inicios de los años setenta, el final de la Guerra Fría y el desplazamiento de las prioridades de la disciplina para alejarse parcialmente de lo militarista y la dicotomía Este-Oeste, el auge de temas en la disciplina de las Relaciones Internacionales como los derechos humanos, el medio ambiente, la migración y la democratización, dentro de los cuales surgen asuntos de género, el incremento del número de mujeres en posiciones de toma de decisiones en asuntos internacionales, entre otras (Thorburn, 2000).

Se convierte en un imperativo abordar los enfoques teóricos feministas de las Relaciones Internacionales en la docencia de la disciplina de las

Relaciones Internacionales, no solo por el auge de estos enfoques teóricos, sino también por su relación con asuntos emergentes y capacidad de ofrecer un análisis más completo e incluso ofrecer posibles respuestas a estos[56]. Por lo tanto, los enfoques teóricos feministas de las Relaciones Internacionales pueden constituirse en herramientas de aprendizaje, así como también competencias que permitirán a los alumnos tener un perfil profesional y académico más completo y poder así generar contribuciones innovadoras y originales para el bien común.

Los enfoques teóricos feministas de las Relaciones Internacionales se caracterizan por su diversidad, pero se puede hablar de forma general sobre su compromiso ético con la búsqueda de la igualdad de género y la transformación hacia un orden social más justo, lo cual pasa por el estudio de las relaciones existentes desiguales de poder, especialmente aquellas relacionadas al género, incorporando al análisis un enfoque de género para un más comprehensivo entendimiento de esta realidad (Alaminos Hervás, 2023). Estos enfoques consideran que la disciplina de Relaciones Internacionales no es neutral, sino que sus bases teóricas son definidas según lo masculino ("male-defined") y se construyen alrededor de dicotomías masculino-femenino, en las cuales lo femenino es "otro", legitimando las relaciones de poder inherentes en las estructuras internacionales (Thorburn, 2000). Sin embargo, no existe una completa homogeneidad o unicidad dentro de estos enfoques teóricos y por eso se habla de ellos en plural (enfoques teóricos feministas, en vez de teoría feminista de las Relaciones Internacionales, como se hace, por ejemplo, con la teoría realista de las Relaciones Internacionales, teoría liberal de las Relaciones Internacionales, etc.), lo cual puede generar cierto desconocimiento o incomprensión de estas teorías, llevando a que en algunos casos sigan siendo ignoradas a pesar de sus contribuciones dentro de la disciplina.

Las teorías en las Relaciones Internacionales de forma general pueden cumplir cuatro propósitos: estas permiten diagnosticar, predecir,

[56] Dos ejemplos de esta afirmación son el impacto del cambio climático, que afecta de forma desigual a las mujeres, y las incipientes desigualdades de género que pueden traer nuevas tecnologías, como por ejemplo las tecnologías de IA.

prescribir y evaluar problemas recurrentes, eventos específicos o diversos fenómenos. Sin embargo, ha surgido entre el mundo académico de las Relaciones Internacionales y la práctica de estas en la realidad social, un creciente distanciamiento: el ámbito académico de esta disciplina toma la relevancia para los tomadores de decisiones como un criterio cada vez menos importante a la hora de evaluar la producción científica (Walt, 2005). El currículum de un grado en Relaciones Internacionales generalmente ofrecerá un conocimiento por lo menos básico de estas principales teorías. Sin embargo, esto no siempre implica la capacidad de implementar estas teorías a la hora de abordar nuevos problemas y situaciones de la realidad internacional y las competencias necesarias para ello.

Ante esta situación, el presente capítulo, derivado de la implementación de un proyecto de innovación docente, desde una propuesta de aprendizaje colaborativo, se desarrolla con el fin de que el alumnado implemente sus conocimientos teóricos sobre las principales teorías de las Relaciones Internacionales, con un énfasis en los enfoques teóricos feministas de las Relaciones Internacionales, y las competencias desarrolladas, al acercarse y al abordar la realidad social. Los resultados positivos en el proceso de aprendizaje sugeridos por las respuestas dadas por los estudiantes a una encuesta realizada al finalizar las sesiones en el proyecto de innovación docente apuntan al éxito de una estrategia de aprendizaje colaborativo con el uso de estudios de caso para la adquisición de competencias y para la aplicación de las teorías de las Relaciones Internacionales, con una especial atención a los enfoques teóricos feministas de las Relaciones Internacionales.

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente capítulo y del correspondiente proyecto consiste en invitar a los alumnos a explorar de forma creativa y liderada por ellos mismos, la relación entre las distintas teorías de las Relaciones Internacionales, los asuntos internacionales y la ética. La intención es que los alumnos adquieran las competencias necesarias para la aplicación de los contenidos teóricos a la realidad social global.

En este caso, se puede hablar sobre la búsqueda de un aprendizaje significativo, lo cual significa que los alumnos aportan a este proceso sus experiencias y conocimientos, para atribuirle significado a los nuevos conocimientos, convirtiéndose además en protagonistas en su propio proceso de adquisición de competencias. Esto permite que los conceptos que se adquieren sean parte de la estructura cognitiva de los alumnos, permitiendo la interacción de significados a través de ejercicios colaborativos (Rodríguez, 2011).

En el caso de esta propuesta de innovación docente, implica para los alumnos el ser capaces de que los conocimientos sean herramientas para abordar las complejas y heterogéneas realidades sociales internacionales: cuando los conocimientos forman parte de una estructura cognitiva, esta puede relacionarse de forma no mecánica a la realidad social. Se propone una estrategia docente que permita a los alumnos interactuar con la realidad social con herramientas teóricas y así generar contribuciones innovadoras y creativas, de alto impacto social, construyendo puentes entre la teoría y la práctica de las Relaciones Internacionales. En sintonía con estos objetivos, se estructuran sesiones docentes con ejercicios colaborativos y de naturaleza abierta a la participación, interacción e intervención.

Dentro del proceso de aprendizaje significativo, es importante la interacción entre los alumnos, así como también con el profesor y los materiales educativos. Esto facilitará que ellos aporten sus experiencias y conocimientos previos, permitiendo así la interacción para una puesta en común de estas ideas, que más adelante serán un punto de anclaje para el nuevo conocimiento. Estas ideas obtienen el nombre de "ideas subsumidoras" en Rodríguez (2011) así como otros textos sobre aprendizaje significativo: son "elementos relevantes presentes en la estructura cognitiva", que interactúan con el nuevo conocimiento de forma no-arbitraria y sustantiva. De este modo, una de las funciones principales de la interacción entre el alumnado, los docentes y el material educativo es que la presencia de ideas subsumidoras permita aplicar el conocimiento adquirido, a nuevas situaciones y a los casos de estudio.

Con este objetivo, se incluyen en las sesiones docentes espacios para las teorías que se consideran más "tradicionales" en el ámbito de las

Relaciones Internacionales como la teoría realista o la teoría liberal de las Relaciones Internacionales, como también otras teorías que hasta hace poco algunos autores afirman que se encontraban en los márgenes de la disciplina, como los enfoques teóricos feministas de las Relaciones Internacionales. De este modo los conceptos en los que se enfatiza, los enfoques teóricos feministas de las Relaciones Internacionales, están en contacto, interacción, diálogo y negociación con los significados de los conceptos con los que los alumnos estarán más familiarizados de las teorías que suelen estar presentes en mayor medida en la enseñanza y práctica de la disciplina de las Relaciones Internacionales.

Al finalizar las sesiones docentes, se busca a través de la retroalimentación de los estudiantes mediante respuestas dadas a una encuesta de preguntas abiertas presentada al final de las sesiones docentes, y el análisis de las respuestas, evaluar el éxito del proyecto de innovación docente, en cuanto a los objetivos planteados.

3. METODOLOGÍA

El proyecto tiene una metodología cualitativa, en el ámbito de las ciencias sociales.

El proyecto de innovación docente se encuentra en el marco de la asignatura de Ética Social y Profesional del grado en Relaciones Internacionales, de la Universidad Loyola Andalucía, en el campus de Sevilla y Córdoba. De acuerdo con el plan de estudios del grado, esta asignatura se imparte durante el octavo cuatrimestre del Grado. El trabajo sobre feminismos se realizó durante dos sesiones docentes, con una duración estimada de una hora y media cada una de ellas. El subgrupo con el que se trabajó durante las sesiones tenía un total de entre cinco y diez alumnos (subgrupo de profundización de un grupo total de veinticinco alumnos).

Las sesiones se inician un ejercicio colaborativo de lluvias de ideas, para comprender e ilustrar el punto de partida conceptual y cognitivo del conocimiento de los estudiantes: una información clave para el desarrollo de las sesiones. El proyecto se desarrolla en el marco de la asignatura de Ética Social y Profesional de Relaciones Internacionales, impartida en el cuarto curso del grado en Relaciones Internacionales, por lo que se

presupone un conocimiento básico de las principales características de las teorías de las Relaciones Internacionales. Aun así, es importante establecer el conocimiento del que parten los estudiantes; de este modo se puede crear un mapa conceptual que permita a los alumnos y a los docentes tener una imagen de la estructura cognitiva de la que parten los alumnos. De este modo, las ideas de anclaje, las ideas subsumidoras, interactúan previamente, se ponen en común en un proceso de negociación de significados, para así permitir el aprendizaje significativo de los nuevos conceptos que se impartirán durante las sesiones.

Además, es importante en esta interacción alumnado-docentes-material de estudio ser conscientes de que pueden existir prejuicios debido a la naturaleza de los temas abordados durante las sesiones: por ejemplo, ante términos presentes en el debate político y medios de comunicación como "feminismo" o "género"; son términos ante los cuáles pueden existir ideas preconcebidas. Buscamos que los estudiantes reconozcan que algunas de estas ideas preconcebidas pueden no ajustarse enteramente a la realidad.

Se permite que los estudiantes participen de esta primera sección de forma libre, con una estructura abierta para sus intervenciones, aunque los docentes mantienen el punto de enfoque de estas intervenciones en las principales teorías de las Relaciones Internacionales y luego los enfoques teóricos feministas de las Relaciones Internacionales, a través de preguntas específicas y breves ampliaciones sobre el contenido teórico de los materiales de aprendizaje. Se sigue una estructura lógica del contenido, introduciendo a la sesión en primer lugar el debate entre la teoría realista de las Relaciones Internacionales y la teoría liberal de las Relaciones Internacionales, dos principales teorías que en ocasiones se presentan como teorías en debate o contraposición, y luego se menciona algunas de las teorías de las Relaciones Internacionales que surgen de forma más reciente como alternativas a estas dos, entre ellas los enfoques teóricos feministas de las Relaciones Internacionales.

Luego, desde el punto de partida inicial de conocimientos teóricos, los docentes completan el contenido teórico sobre las principales propuestas de interpretación y las propuestas éticas presentes en los enfoques teóricos feministas de las Relaciones Internacionales.

Más adelante, se presentan estudios de caso con diálogos simultáneos, para invitar a los alumnos a abordar de forma conjunta la aplicación de los conocimientos teóricos a los casos y las preguntas que surgen de estos. Múltiples autores se han preguntado sobre la existencia de metodologías feministas de las Relaciones Internacionales. Si bien existe un debate sobre cuáles serían estas, y si existe una metodología feminista de las Relaciones Internacionales, varios autores han utilizado distintas herramientas como el análisis de discurso, análisis institucionales comparados, trabajo de campo, análisis cuantitativos, estudios de caso, entre muchos otros (Ackerly, Stern y True 2006). De esta forma, el contenido teórico que se presenta a los estudiantes y el desarrollo de las sesiones refleja una metodología que utiliza instrumentos que han implementado algunos de los distintos enfoques teóricos feministas de las Relaciones Internacionales, a través del uso de casos de estudio que permiten un enfoque de género.

Una vez desarrolladas estas sesiones, se solicitó a los estudiantes ofrecer, en una breve encuesta de preguntas abiertas, su evaluación de estas sesiones y sus resultados. Esta consistió en dos preguntas abiertas, en primer lugar, pidiendo a los alumnos que comentaran sus conclusiones de las sesiones y su aprendizaje en ellas, y en segundo lugar que incluyeran comentarios y observaciones que consideraran que pudieran mejorar el desarrollo de las sesiones. Estas respuestas luego son abordadas utilizando una estrategia de análisis temático, analizando los principales temas recurrentes en el contenido de las respuestas de los estudiantes, para estudiar los resultados de las sesiones.

2.1. Estudios de caso

El primer estudio de caso presentado, estudiado y analizado durante las sesiones fue el de la base estadounidense *Subic Bay Naval Base* en Filipinas, analizado por las autoras Cynthia Enloe (2014) y J.Ann.Tickner (2001) en *Bananas, Beaches, and Bases* y *Gendering World Politics*, respectivamente. Durante la Guerra Fría, esta base genera una nueva vida económica en *Subic Bay*, el pueblo donde se encontraba, y entre las actividades económicas en auge se encontraba la prostitución. En este caso interactúan cuestiones de militarización, trabajo sexual,

violencia hacia las mujeres, ideas sobre soberanía y nacionalismo: la opinión pública en filipinas cree que las bases militares promueven esta situación y eventualmente contribuye a su cierre; surge una epidemia de infecciones por el VIH y surge también un sentimiento nacionalista filipino contra esta dinámica, que perciben que pone en riesgo la seguridad de su país. Eventualmente, un tercio de los niños nacidos de padres militares estadounidenses y madre civiles filipinas vivían en situaciones de sinhogarismo. Se implementaron políticas públicas de examinación forzosa de enfermedades de transmisión sexual a las mujeres que vivían cerca de la base, pero a los militares estadounidenses nunca se les obligó sistemáticamente a someterse a este tipo de exámenes.

A partir de este caso se presentan algunas ideas como los dobles raseros que buscan controlar comportamientos que consideran inmorales de las mujeres, mientras protege la supuesta necesidad de los hombres; permite estudiar la forma en que lo personal se vuelve político en cuanto estas dinámicas de género se ven reflejadas en políticas públicas autoritarias y tienen consecuencias en la política exterior de seguridad de los Estados. Al mismo tiempo, permite estudiar la forma en que las políticas exteriores se pueden convertir en fuentes de inseguridad para las personas.

Una de las preguntas con las que se inicia la dinámica conversacional es, cuáles son las formas en que las estructuras desiguales de género limitan la libertad y oportunidad de las personas, y cómo se pueden abordar estas situaciones. También se inició un debate en torno a cómo se puede definir el concepto de "seguridad" desde los enfoques teóricos feministas de las Relaciones Internacionales.

El segundo estudio de caso que presentamos radica en torno a la ética del cuidado y el origen de esta corriente de pensamiento, apuntando a los experimentos que realiza Carol Gilligan (1982) cuyos resultados son publicados en los años ochenta, cuestionando las evaluaciones de desarrollo moral que los teóricos de la disciplina de la psicología habían desarrollado previamente: al cuestionar las evaluaciones que habían sido desarrolladas por hombres en ambientes que excluían a las mujeres, en las cuales los sujetos de estudios y experimentos habían sido siempre hombres y niños. Gilligan desarrolla una teoría ética basada en la idea de superar las simples aritméticas de justicias e incorporar ideas

de cuidado y las relaciones entre personas (Engster y Hamignton 2015). Para incorporar estas ideas a las Relaciones Internacionales, citamos a la autora Rebecca Grant (1991, como se citó en Tickner, 2001) que se pregunta por lo que Donna Haraway (1989) llama "ficciones de ciencia", como el Estado de Naturaleza y el comportamiento amoral y egoísta del hombre, una idea que ha tenido una influencia enorme en el pensamiento político y de relaciones internacionales. Esta autora dice que, si el Estado de Naturaleza continuara por más de una generación, surgirían actividades de cuidado y otras tareas que históricamente se asocian al rol de género de la mujer a través de su socialización: se ignora la construcción social del género en estas ficciones de ciencia, creando y reproduciendo sesgos de género.

Se invitó a los alumnos, a explorar otras "ficciones de ciencia", intentar identificar en estas posibles sesgos u omisiones en torno al género, y cuáles consecuencias pueden tener estos a la hora de llevar a cabo el estudio y la práctica de las Relaciones Internacionales.

4. RESULTADOS

En total, de los diez alumnos que conforman el grupo de profundización, se recibieron cinco respuestas, por parte de los alumnos, a la encuesta realizada al finalizar las sesiones.

En las respuestas de la totalidad de los estudiantes se incluyen reflexiones que contrastan las nuevas ideas presentadas durante las sesiones, con conocimientos previos o de otras asignaturas, por ejemplo, con propuestas teóricas y éticas, otras teorías de las Relaciones Internacionales como la teoría realista de las Relaciones Internacionales, entre otros.

Son de especial relevancia aquellas respuestas en las que los alumnos afirmaron que las sesiones les permitieron abordar situaciones del contexto internacional actual de una forma novedosa, aplicando ideas clave del conocimiento teórico adquirido, por ejemplo, a conflictos internacionales que hayan discutido en otras asignaturas utilizando otras teorías de las Relaciones Internacionales, asuntos internacionales como las migraciones, y más. Tres de los estudiantes mencionan situaciones, hechos o conceptos explícitos, incluyendo concretamente el conflicto palestino-

israelí, el nacionalismo y las crisis migratorias, y su posible análisis desde alguna de las perspectivas teóricas presentadas durante las sesiones.

De igual forma, son importantes aquellas respuestas en que los estudiantes afirman o sugieren que las sesiones aumentaron su motivación para el estudio, mencionando temas que quisieran estudiar en mayor profundidad, o respuestas que quisieran debatir e intentar responder; en total cuatro de los estudiantes responden con estas temáticas.

Por último, cuatro de los estudiantes incluyen en la respuesta dada a las preguntas una reflexión o evaluación sobre los enfoques teóricos feministas de las Relaciones Internacionales: por ejemplo, preguntan y en un caso incluso se cuestiona, la capacidad de estos enfoques teóricos feministas de diagnosticar, predecir, prescribir y evaluar ante problemas de las Relaciones Internacionales.

5. DISCUSIÓN

Un resultado relevante de este proyecto de innovación docente es que las respuestas ofrecidas por los estudiantes incluyen reflexiones que aluden directa o indirectamente a conocimientos y competencias previas o de otras asignaturas. Esto sugiere que la metodología de enseñanza empleada permite y fomenta la presencia de "ideas subsumidoras" para los estudiantes. Esto significa, que los métodos empleados permitieron que los alumnos aporten sus experiencias y conocimientos previos, las cuáles interactúan con el nuevo conocimiento, lo cual permite que este nuevo conocimiento sea consolidado y que forme parte de la estructura cognitiva de los alumnos y así pueda convertirse en una competencia o herramienta para su uso a la hora de abordar problemas, conceptos o situaciones nuevas o previas.

Asimismo, los resultados reflejan una red de interacción entre los alumnos, los docentes y el contenido conceptual de las sesiones. A pesar de que no hay referencias directas a las intervenciones de otros alumnos en las respuestas a la encuesta presentada, las respuestas sí reflejan el carácter colaborativo de las sesiones: muchos de los alumnos mencionan ideas, conceptos o asuntos internacionales que fueron objeto de la

dinámica conversacional o de debate durante las sesiones, en los que muchas veces temas específicos fueron introducidos por alumnos y no por los docentes. Esto refleja el rol esencial que puede tener la presencia de ejercicios colaborativos donde exista una dinámica conversacional entre los alumnos, para un aprendizaje significativo. De este modo, se introduce un mayor número de ideas y conceptos, así como también experiencias previas de los estudiantes. De nuevo, de acuerdo con la idea del aprendizaje significativo, esto hace a los alumnos partícipes del proceso de aprendizaje, ya que estos atribuyen significado a los nuevos conocimientos, contrastándolos y surgiendo así una negociación e intercambio de significados, en contraposición a un proceso de aprendizaje mecanizado a través de ejercicios repetitivos (Rodríguez, 2011)

Al incluir reflexiones y evaluaciones de los enfoques teóricos feministas de las Relaciones Internacionales y su capacidad de cumplir las principales funciones de las teorías de las Relaciones Internacionales (diagnosticar, predecir, prescribir y evaluar problemas), las respuestas sugieren que los métodos docentes crearon un espacio de trabajo abierto, en que el alumnado puede interactuar con los conceptos aprendidos. Los alumnos pueden poner estos nuevos conceptos en contraste, interacción y negociación con ideas de anclaje de la estructura cognitiva propia, lo cual es un proceso fundamental para el proceso de aprendizaje significativo.

La limitada muestra de estudiantes encuestados (una limitación que se debe tanto al tamaño reducido del grupo de alumnos matriculado en la asignatura, como la imposibilidad de llevar a cabo una sesión de naturaleza conversacional y participativa con grupos de gran tamaño) dificulta un análisis cuantitativo o estadístico de los resultados de las sesiones docentes. Sin embargo, sí se puede realizar un análisis cualitativo de estas. Estudiar los tipos de respuestas, las ideas presentes, en general las temáticas presentes, en paralelo al análisis de las sesiones de innovación docente y su contenido conceptual —tanto sobre las teorías de las Relaciones Internacionales como de los métodos docentes—, permite evaluar esta propuesta docente.

6. CONCLUSIONES

Los cambios sociales y globales de las décadas anteriores formaron un ambiente en el que los enfoques teóricos feministas de las Relaciones Internacionales fueron capaces de surgir, y poco a poco convertirse en herramientas de análisis, interpretación, evaluación y predicción de asuntos internacionales. Por lo tanto, se debe insistir en cómo la inclusión de estos enfoques teóricos en la docencia de las Relaciones Internacionales puede permitir abordar de forma novedosa y beneficiosa estos asuntos.

Por lo tanto, al incluir estos enfoques teóricos en la docencia es importante tomar en cuenta para qué se deben conocer estos enfoques teóricos y con qué competencias deben estar asociados para su uso en futuras instancias profesionales o académicas. Un error común en la docencia de las Relaciones Internacionales es dejar de lado la relevancia para el "mundo real" (la posibilidad de ofrecer soluciones para problemas internacionales, guiar el ámbito del policy making, etc.) de los aportes teóricos y académicos. Por lo tanto, una idea vertebradora durante el proceso de este proyecto de innovación docente ha sido que los métodos docentes sean en todo momento un puente entre la teoría y la realidad social a la que se enfrenta. Esta idea informó la elección de los métodos docentes, con la idea del aprendizaje significativo como uno de los conceptos centrales, resultando en la elección de los métodos de aprendizaje que incluyeron, entre otros: lluvia de ideas al inicio de la sesión, dinámicas conversacionales durante la discusión de los conceptos y la discusión de estudios de caso, y el uso de estudios de caso; todos ellos ejercicios de aprendizaje colaborativo: una serie de enfoques docentes que en este proyecto de innovación docente muestran la posibilidad de estructurar sesiones exitosas.

Los resultados sugieren que un aprendizaje significativo fue posible siguiendo los métodos docentes de aprendizaje colaborativo detallados. La estrategia de lluvia de ideas al inicio de las sesiones permite

vislumbrar la estructura cognitiva de los alumnos con respecto a los conocimientos que se relacionan con los nuevos conceptos con los que los alumnos entran en contacto durante el proceso de aprendizaje; así, esta imagen de la estructura cognitiva de los alumnos permite el surgimiento de ideas subsumidoras, que más adelante tienen un rol indispensable para la adquisición, asimilación y comprensión de nuevos conceptos. En segundo lugar, los métodos de aprendizaje colaborativo logran generar una interacción entre los alumnos, los docentes y el contenido teórico de las lecciones, contribuyendo al éxito de las lecciones a través del contraste de significados y la negociación de estos dentro del proceso de aprendizaje significativo.

Asimismo, los resultados sugieren que el uso de estudios de caso también permitió el desarrollo de sesiones docentes fructíferas. De acuerdo con el desarrollo de las sesiones y las respuestas de los alumnos a la encuesta realizada, esta herramienta docente parece cumplir con el propósito de consolidar el conocimiento a través de su aplicación en ejercicios no mecánicos, permite que este sea acompañado de las competencias relevantes para su aplicación en distintos ámbitos y en general hace que el proceso de aprendizaje tenga un propósito que mira más allá del aula, amplificando la motivación para el estudio del alumno como resultado.

De este modo se puede concluir que las sesiones docentes fueron un éxito a la hora de utilizar métodos de aprendizaje colaborativo, a través de estudios de caso. Se consiguió que los alumnos exploraran y compartieran nuevas ideas, acercándose a la realidad social. Esta realidad social exige la adquisición de competencias flexibles, un perfil adaptable, la capacidad de aplicar conocimientos teóricos a situaciones nuevas y desconocidas, entre otras características; los enfoques teóricos feministas de las Relaciones Internacionales pueden convertirse en una mirada enriquecedora que ayude a los alumnos a cumplir estas demandas, así que adquiere una muy alta relevancia que se continúe innovando en su enseñanza.

8. REFERENCIAS

Ackerly, B., Stern, M. y True, J. (2006). Feminist Methodologies for International Relations. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511617690.

Alaminos, M. (2023). Feminismos, ética y Relaciones Internacionales. En Sepúlveda, I. y Camacho, I. (Eds.), Ética de las Relaciones Internacionales: el desafío de una justicia global. Desclée De Brouwer. 349-374.

Engster, D. y Hamington, M. (Eds.) (2015). Introduction. Care Ethics and Political Theory. Oxford University Press.

Enloe, C. (2014). Bananas, Beaches and Bases: Making Feminist Sense of International Politics. Second Edition. University of California Press.

Gilligan, C. (1982). In a Different Voice. Harvard University Press.

Grant, R. (1991). The Sources of Gender Bias in International Relations Theory. En Grant, R. y Newland, K. (Eds.) Gender and International Relations. Open University Press y Millenium Journal of International Studies.

Haraway, D. (1989). Primate Visions: Gender, Race, and Nature in the World of Modern Science. Routledge.

Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. Revista electrónica d'investigació i innovación educativa i socioeducativa. Vol. 3, num. 1. Pp. 29-50.

Thorburn, D. (2000). Feminism Meets International Relations. SAIS Review. 20(2), 1-10. https://doi.org/10.1353/sais.2000.0051

Tickner, J. (2001). Gendering World Politics: Issues and Approaches in the Post-Cold War Era. Columbia University Press.

Walt, S. (2005). The Relationship Between Theory and Policy in international Relations. Annual Review of Political Science. 8, 23-48. https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.7.012003.104904

TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO DE EVALUACIÓN EXTERNA DE LA POLÍTICA SOCIAL MUNICIPAL DE PREVENCIÓN DE ADICCIONES

JUAN MANUEL HERRERA HERNÁNDEZ
Departamento de Ciencias de la Comunicación y Trabajo Social. Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

1.1. EVALUACIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

El concepto de Políticas públicas es diverso, pero partimos de la propuesta de (Tamayo,1997) "conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que en un momento determinado los ciudadanos y el propio gobierno consideran prioritarios, p.281."

La dimensión social de las políticas públicas se sitúa en el centro de la Agenda 2030 y sus dimensiones de desarrollo sostenible; económica, social y ambiental. Éstas dimensiones están insertadas en el desarrollo de las políticas públicas, debiéndose identificar e implementar soluciones a los problemas sociales existentes, mitigar sus efectos y anteponerse a los escenarios de vulnerabilidad social.

Sobre el concepto de evaluación de políticas públicas, compartimos la propuesta siguiente: "Una herramienta que se apoya en un método sistemático basado en la recopilación y análisis de información para valorar el diseño, gestión, resultados y efectos de una intervención pública, a partir de ciertos criterios de valor previamente establecidos, para determinar si se han conseguido o alcanzado los objetivos propuestos y juzgar el mérito y valor de dicha intervención, con el fin de tomar decisiones que lleven a mejoras futuras en la planificación y gestión de

los recursos públicos (Zalba, Jiménez, Vélez, Sarhe Consultores, en ORS.,Navarra, 2020, p.35).

1.2. EVALUACIÓN MIXTA DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Todo proceso de planificación, debe incluir un diseño de evaluación, que permita llevar un seguimiento, monitoreo y evaluación de proceso, resultados e impacto social, desde el ámbito interno de la organización.

La evaluación de resultados de un plan, debe estar centrada en analizar la eficacia (logro de objetivos), eficiencia (adaptada al contexto y necesidades de la población destinataria), eficiencia (tiempo y recursos empleados, así como los costes evitados por la prevención aplicada con la política social desarrollada), y la utilidad para la práctica profesional y mejora de la práctica basada en la evidencia.

La evaluación de las políticas sociales aplicadas por las Corporaciones Locales a sus planes sectoriales (Prevención de Adicciones, Mayores, Igualdad, Familia, o generales, Servicios Sociales) es mayoritariamente interna. Son pocas las entidades locales que solicitan una evaluación externa, debido a diversas razones como la falta de recursos y la reticencia a exponerse a una evaluación académica mediante transferencia de conocimiento.

Para asegurar que la evaluación interna de los resultados de la política social aplicada a través de planes, programas o proyectos sea efectiva, deben cumplirse ciertas condiciones: 1.Planificación a largo plazo: La evaluación debe ser parte de una planificación a largo plazo., 2. Formación y experiencia: El equipo evaluador debe tener formación y experiencia previa en evaluación., 3. Inclusión en la planificación: La evaluación debe estar contemplada en la planificación, lo que implica dedicar tiempo y horas de trabajo a esta tarea., 4. Estructura de coordinación: La evaluación debe ser parte de la estructura de coordinación de la planificación, con la participación de responsables políticos y las partes implicadas.(Zalba. et all., 2020).

La evaluación externa, generalmente realizada por agentes externos como universidades o empresas, ayuda a reducir sesgos, pero puede enfrentar desafíos como la "apropiación" de los resultados por los equipos

técnicos y responsables de la entidad, lo que puede impedir que el informe evaluador cumpla su finalidad de mejorar las políticas sociales aplicadas.

Se recomienda aplicar una evaluación mixta o interna asistida, que combina evaluación interna y externa. Este tipo de evaluación es realizada por el personal que ejecuta el plan, programa o proyecto y por personal externo, que orienta en el proceso evaluativo y realiza el trabajo de campo. Esta combinación ayuda a reducir sesgos y riesgos en el uso de los resultados, facilitando la toma de decisiones y la mejora de las políticas públicas en el ámbito de las Corporaciones Locales.

1.3. TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO Y EVALUACIÓN MIXTA

España, se sitúa como la undécima potencia mundial en producción científica, pero su nivel de Transferencia, tan solo aporta en torno al 1% del total de las patentes internacionales. Limitada por un lado, por los instrumentos que la concretan y la hacen posible (artículo 83 de la LOU, spin-offs y patentes en sus distintas modalidades) y por otro, no incluye las distintas opciones de transferencia posible: a) Formación de las personas., b) Actividad con otras instituciones., c) Generando riqueza económica a nivel local, d) Generando valor social (mediante actividades que redundan en el beneficio de la sociedad civil y en sus distintos grupos de interés).(Mato, S. (Coord.), Gómez, Gutiérrez, López, Tejerina, 2018).

La transferencia de conocimiento desde la academia, presenta sus limitaciones. Estas se pueden concretar en:a)Concepción reduccionista de la realidad social., b) Se ignora o excluye preguntas relacionadas con el pronóstico, diagnóstico, daño y significado humano, así como aspectos de pertenencia y características de los participantes., d) Una falta de coherencia teórico-metodológica que dificulta la articulación de las necesidades reales con el proceso de investigación., e) En su mayoría, los profesionales involucrados sólo proporcionan datos o colaboran en lugar de formar parte activa del equipo de investigación., f) Dificultades metodológicas y ausencia de enfoques cualitativos y cuantitativos adecuados., g) Limitaciones en cuanto a los resultados y los beneficios de los proyectos de transferencia de conocimiento e innovación social., h) En

términos de resultados, estos proyectos ofrecen pocas mejoras o recomendaciones concretas para aumentar la eficacia de los programas. I) Los beneficios, tiende a favorecer a los investigadores en términos de autoría y publicación, dejando de lado a los profesionales que brindan información para dicha investigación. j) Los circuitos de publicación y acceso a la financiación de la investigación suelen estar controlados por empresas privadas y entidades públicas, lo que dificulta la publicación y la aportación de evidencia desde los propios servicios sociales y el tercer sector de la acción social.(Relinque, Muñoz, Fernández y Vázquez, 2021; Orme, Meléndez, 2017; Herrera, Gutiérrez, 2023).

Atendiendo a las limitaciones descritas, la transferencia de conocimiento como valor social y su contribución al desarrollo de las políticas públicas locales, sigue siendo aún una tarea pendiente de mejora desde la academia. Estas pueden ser subsanadas aplicando al proceso factores como a) Articulación de la realidad social con equipos internos y externos, b) Disposición metodológica, c) Coproducción del conocimiento, d) Transferencia de competencias, e) Liderazgo compartido, f) Evidencias demostrables, g) Beneficios compartidos, h) Perspectiva estructural-realista, i) Enfoque, j) Énfasis, k) Proceso y l) Resultados (Pohl y Hirsch,2008; Relinque. M, et all, 2021; Herrera, 2023; Gutiérrez y Herrera, 2023).

La evaluación externa y el proceso de transferencia de conocimiento, debe ser concebido desde el equipo externo, desde elementos como:a) Desde un doble enfoque; cuantitativo "conocimiento explícito, sistemático y replicable, derivado de la investigación", y cualitativo, "conocimiento de la complejidad social, mediante estudios y análisis de los mismos"., b) Visión no determinista y económica de la racionalidad, c) Evidencias en plural, o pruebas de los resultados de la investigación, además de valores, elección de la personas y recursos disponibles., d) Concebida como un hecho dinámico, un continuum que crece a medida que vamos avanzando, evolucionando y perfilando mejor nuestro conocimiento, por lo que "proceso sí, y no un resultado final, lo que era bueno ayer, hoy puede que ya no lo sea". Los resultados del proyecto e impacto, la creación de valor social con la actividad investigadora, redundando en el beneficio de la sociedad civil y en sus distintos grupos

de interés y permitiendo una proyección externa y consolidación de la imagen pública universitaria. (Pohl y Hirsch,2008; Relinque. M, et all, 2021; Herrera, 2023; Gutiérrez y Herrera, 2023).

1.4. EVALUACIÓN DE LA PREVENCIÓN DE ADICCIONES EN EL ÁMBITO MUNICIPAL

La Ley 9/1998, de 22 de julio, sobre Prevención, Asistencia,e Inserción social en materia de drogodependencias de la Comunidad Canaria(art,34), determina que las corporaciones locales que tengan población superior a 20.000 habitantes, tiene las siguientes competencias: a) El establecimiento de los criterios que regulan la localización, distancia y características que deberán reunir los establecimientos de suministro y venta de bebidas alcohólicas.b) El otorgamiento de la autorización de apertura a locales o lugares de suministro y venta de bebidas alcohólicas.c) Velar, en el marco de sus competencias, por el cumplimiento de las diferentes medidas de control que se establecen en el título III de esta ley.d) La colaboración con los sistemas educativo y sanitario en materia de educación para la salud.

Además de las señaladas en el punto anterior, los municipios de más de 20.000 habitantes tienen las siguientes competencias y responsabilidades mínimas: e) La aprobación de Planes Municipales sobre Drogas, elaborados en coordinación y de acuerdo con los criterios y directrices del IV Plan Canario sobre Drogas (2022-2024), que incluyan programas de prevención e integración social, así como de información, orientación y motivación de drogodependientes a través de los centros de servicios sociales., f) La coordinación de los programas de prevención e integración social que se desarrollen exclusivamente en el ámbito de su municipio., g) El apoyo a las asociaciones y entidades que en el municipio desarrollen actividades previstas en el IV Plan Canario sobre Drogas(2022-2024)., h)La formación en materia de drogas del personal propio., i) La promoción de la participación social en esta materia en su ámbito territorial.

Respecto a la evaluación de las políticas públicas de prevención de adicciones, el IV Plan Canario recoge: Establecer un sistema común de evaluación de las acciones en adicciones llevadas a cabo por las distintas

instituciones y entidades que intervienen en el ámbito de las adicciones, así como la actuación: Impulsar y promover la utilización de indicadores de evaluación normalizados (similares en todas las acciones en el área de prevención, tratamiento e integración social), todo ello para poder comparar los datos y medirlos con un instrumento común.

La Ley 9/1998, en su artículo 29 se señala que las Administraciones públicas fomentarán la cooperación con entidades privadas e instituciones, con estricta sujeción a las directrices que se establezcan, para el desempeño de las siguientes funciones: La investigación y evaluación. La Ley 16/2019, de 2 de mayo de Servicios Sociales de Canarias, sobre la evaluación de los servicios sociales, establece: a) La elaboración de un conjunto de indicadores que permita el seguimiento y evaluación continua del sistema público de servicios sociales. Los referidos indicadores contemplarán la evaluación del impacto de género., b) El análisis comparativo entre prestaciones y servicios., c) Los resultados obtenidos, tanto cuantitativa como cualitativamente, tras la implementación de las diferentes acciones, así como los efectos que las mismas producen en relación con las necesidades planteadas y el grado de satisfacción de las personas usuarias del sistema público de servicios sociales.

Resaltar la relevancia de la participación ciudadana en asuntos comunitarios y su percepción y opinión sobre las políticas públicas y el funcionamiento de los servicios, está regulada por el marco normativo (Constitución Española, 1978; Ley 7/1985, de 2 de abril, reguladora de las bases del régimen local; Ley 57/2003, de 16 de diciembre, de medidas para la modernización del gobierno local; FEMP, 2018). Además, obliga a divulgar los resultados a la comunidad y responder a sus necesidades.

1.5. MARCO DE PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DEL IV PLAN DEL MUNICIPIO DEL PUERTO DE LA CRUZ (2019-2023)

El Municipio del Puerto de la Cruz, desde el año 2001, crea el Servicio Municipal de Prevención de Adicciones (SMPAD), y pone en marcha una política pública de prevención de las adicciones, ejecutada mediante sus cuatro planes locales de prevención de adicciones (2002-2006, 2007-2012, 2013-2018, 2019-2023).

Dentro de las estructuras organizativas del IV Plan (2019-2023) del Puerto de la Cruz, el Servicio Municipal de Prevención de Adicciones (SMPAD), tiene como competencia: Planificar, implementar y evaluar programas, proyectos y actividades preventivas y de incorporación, en el marco de la Propuesta de actuación recogidas en el IV Plan, así como elaborar informes y propuestas a las distintas Comisiones Organizativas así como a la Concejalía de Atención a las Drogodependencias y otras Adicciones.

El diseño de evaluación contemplado dentro del IV Plan (2019-2023), es el modelo CIPP (Stufflebeam, Schiklield,2005, AEVAL, 2009). Este contempla: Contexto (municipio y población), Input (acciones y medidas), Proceso (evaluación y seguimiento), Producto (eficacia, efectividad, eficiencia y utilidad para la práctica), e impacto (efectos producidos a largo plazo, positivos o negativos intencionados o no). Para la medición de resultados de proceso y final, aplica un análisis sobre logro e impacto de las diferentes acciones, partiendo de la valoración de los indicadores, de tipo dicotómica (sí/ no), numérico y/o de carácter cualitativo (informes, valoraciones, etc.).

La evaluación mixta, incluye además: seguimiento y control de las actividades programadas, evaluación de resultados (logro de objetivos), impacto (efectos a medio y largo plazo de las intervenciones e indicadores de medición municipal sobre los planes ejecutados). La evaluación de impacto, aplicación de indicadores como: cambios generados, innovación, información y transferencia, efectos deseados en las personas, entornos e instituciones y además son atribuibles al programa/ proyecto/ servicio. Incluida la eficiencia económica y costes evitables de prevención, eficacia (logro de objetivos de la planificación), efectividad (ajuste al contexto y destinatarios/as), utilidad preventiva de la práctica aplicada.(Herrera, 2023; Gutiérrez, Herrera,2023).

Ese marco de planificación de la prevención de adicciones dentro del IV Plan (2019-2023), se ajusta a los siguientes criterios: a) Transparencia informativa, debate público y participación ciudadana, b) Diagnóstico y prospectiva, c) Diseño y planificación, d) Coordinación, ejecución y seguimiento, e) Evaluación, aprendizaje y mejora continua.(UNICEF, 2005, 2010; Malagón, Sánchez, 2022).

El diseño de planificación, contiene elementos claves como: segmentado, multimodal, prevención universal, selectiva e indicada, contextual-ambiental, empoderamiento, trabajo en red, evaluación continua, diagnóstico y planificación continua, formación profesional, y un Plan que hace hincapié en la prevención ambiental y virtual (TIC).

El IV Plan ejecutado (2019-2023), ha sido el instrumento operativo de la política social local de prevención de las adicciones y en su desarrollo, se aplica una evaluación mixta de proceso y resultados (equipo del servicio municipal y equipo de la universidad), y se transfiere conocimiento en concepto de valor social (Mato,(Coord.), Gómez, et all, 2018).

2. OBJETIVO

Presentar los resultados de la experiencia aplicada de transferencia del conocimiento desde la Universidad, del proceso de evaluación mixta del IV Plan Local de Prevención de Adicciones del Municipio del Puerto de la Cruz (2019-2023).

3. METODOLOGÍA

PARTICIPANTES: La población destinataria del IV Plan (2019-2023) y los grupos de interés: Población General, Tejido Asociativo, Oficinas farmacia, Herbolarios y cannábicos, Población escolarizada CEIP, Población escolarizada IES, Ludoteca Municipal, Responsable centros educativos, Redes sociales, Fuerzas de Seguridad, Zona Básica de Salud, Responsables de áreas, Personal Corporación. Equipo técnico del Servicio Municipal, Responsables Políticos.

TÉCNICA E INSTRUMENTO: Cómo técnicas se aplican: encuestas, talleres de participación, entrevistas, observación, cuestionarios, test, análisis de archivo de programas, informe de evaluación, seguimiento, monitoreo,indicadores sociales, investigación, con el fin de triangular la información y permitir emitir juicios sobre criterios de valor. Como instrumentos: guión de preguntas sobre las fases de la evaluación, análisis de evaluabilidad, matriz de evaluación, guía de términos de referencia (TdR) y la base de datos de archivos de programa.

PROCEDIMIENTO: Se aplica una evaluación mixta, con la combinación del modelo CIPP: Contexto, Medidas, Proceso, Producto, e Impacto. Para la medición de resultados de proceso y final, aplica un análisis sobre logro e impacto de las diferentes acciones, partiendo de la valoración de los indicadores, de tipo dicotómica (sí/ no), numérico y/o de carácter cualitativo (informes, valoraciones, etc.). Se completa con un análisis y triangulación de la información (cuantitativas y cualitativas) y las técnicas de investigación para contrastar y cualificar los datos recopilados.

4. RESULTADOS

4.1. ANTECEDENTES DE RESULTADO DE LA EVALUACIÓN MIXTA

La evaluación mixta llevada a cabo cuenta con unos antecedentes importantes que conviene destacar, los cuales están publicados (Díaz, Herrera,2023). Los resultados de los planes ejecutados son los siguientes:

- 1º Plan (2002-2006): Del análisis de resultados de la evaluación externa, de las treinta y dos acciones planificadas se han realizado veintisiete (84%), lo que indica una alta cobertura del plan.

- 2º Plan (2007-2012): Del análisis de resultados de la evaluación externa, de las veintisiete estrategias planificadas se han realizado veintiuna (88,88%), manteniendo una alta cobertura del plan. Es destacable, el cambio de un modelo de planificación operativa en el primer plan a uno estratégico en el segundo, priorizando las estrategias de acción consolidadas.

- 3º Plan (2013-2018): Del análisis de la evaluación externa, de las trece estrategias se han alcanzado diez (76,92%), indicando una alta cobertura del plan. Sin embargo, se observa una disminución en la evaluación de resultados en comparación con los planes anteriores: el primero con un 15,65% menos respecto al 100% esperado, el segundo con un 11,12% menos

respecto al 100% esperado, y el tercero con un 23,08% menos respecto a los anteriores.

4.2. EVALUACIÓN MIXTA IV PLAN (2019-2023)

En primer lugar (Cuadro 1), recoge el total de acciones que contempla el IV Plan de Prevención de Adicciones del municipio del Puerto de la Cruz(2019-2023), y sometidas al proceso de evaluación mixta.

CUADRO 1

Áreas	Ámbitos	Medidas	Indicadores
Prevención y reducción del riesgo	4	14	19
Incorporación social (laboral)	1	2	2
Reducción y control de la oferta	1	3	3
Transversal	2	2	3
Total	8	21	27

Fuente:Elaboración propia a partir de informe de evaluación mixta..

Los resultados de la evaluación mixta del IV Plan (2019-2023) (Cuadro 2), se presentan agrupados por años según ejecución.

Cuadro 2.

Área	Indicadores	2019	2020*	2021*	2022	2023	Total
1	19	100%	20%	70%	90%	100%	76%
2	2	100%	5%	50%	60%	100%	63%
3	3	100%	10%	50%	60%	90%	62%
4	3	100%	10%	50%	100%	100%	72%
Total	27	100%	45%	55%	75%	91%	68,25%

Fuente: Elaboración propia a partir de informe de evaluación mixta.

Nota:(*). En marzo de 2020 es el inicio de la declaración de la pandemia Covid,19 y sus restricciones, y durante el año 2021, se inicia la recuperación de la acción preventiva, pero restringida por los protocolos de funcionamiento aplicados grupos, espacios, etc.).

Los resultados de ejecución del IV Plan (2019-2023) indican un alto nivel de resultados. El grado de ejecución dentro de las cuatro áreas del IV Plan es el siguiente:

- Prevención y reducción del riesgo (educativo, familiar, comunidad, virtual): 76%.
- Incorporación social-laboral: 63%.
- Reducción y control de la oferta: 62%.
- Transversal: 72%.

Estos resultados agrupados indican que el grado de ejecución del IV Plan ha sido del 68,25% del total de acciones. Es preciso señalar la situación sobrevenida por la pandemia y sus efectos en la población, en la participación, aforos, etc., extendiéndose algunas limitaciones hasta 2021, lo cual repercutió en el desarrollo de acciones preventivas.

Respecto a los objetivos del IV Plan (2019-2023), se puede afirmar el alcance de los siguientes con un alto logro:

- Información, sensibilización y concienciación sobre la banalización y la baja percepción del riesgo y la "normalización" social del consumo lúdico de sustancias.
- Incorporación de la perspectiva de género, respondiendo a las necesidades y realidades de las mujeres en todas las acciones e intervenciones estratégicas.
- Prevención a través de las redes sociales, así como la prevención del uso "patológico" de Internet, los medios digitales y las redes sociales.

Asimismo, se pueden considerar como logro moderado y que precisa mejorar los siguientes puntos,

- Potenciar la coordinación con las áreas municipales para apoyar en los procesos de inserción social de personas drogodependientes.
- Desarrollar acciones y medidas que faciliten la integración social de las personas drogodependientes.
- Realizar formación y sensibilización social a los profesionales del municipio, así como a los agentes sociales relevantes.

- Continuar con las Comisiones Organizativas (la Comisión Municipal y la Comisión Mixta).

Por último, con un logro muy bajo, se destaca la necesidad de incrementar los recursos humanos, técnicos y económicos del Servicio Municipal de Prevención de Adicciones del Puerto de la Cruz.

4.3. RECOMENDACIONES DE LA EVALUACIÓN

Continuar con el modelo y enfoque de prevención aplicado del plan ejecutado:

- Incluir en el V Plan (2024-2028), las mismas áreas y ámbitos del plan anterior y respondiendo a las nuevas necesidades recogidas en el Informe Diagnóstico Municipal de Adicciones del Puerto de la Cruz (2024)

- Mejorar el proceso de desarrollo y monitoreo del área de incorporación social (laboral), con los recursos disponibles en el municipio.

- Seguir apostado por la prevención universal, selectiva, indicada, ambiental, tanto presencial como virtual, para los destinatarios/as del V Plan (2024-2028).

- Incorporar en diseño de evaluación del nuevo plan, el modelo aplicado de evaluación (CIPP 2005, y OCDE, 2010, que recoge: Contexto (municipio, población, características y preferencias), Input (acciones y medidas), Proceso (evaluación y seguimiento), Producto (eficacia, efectividad, eficiencia y utilidad para la práctica), e impacto (efecto del Plan en la población).

- Incorporar medidas formativas para el personal de la Corporación, en materia de prevención de adicciones, salud emocional y calidad de vida.

- Dotar de más recursos humanos al SMPAD y económicos que permitan un mayor logro de ejecución y cobertura de la prevención de las adicciones desde la Corporación Local.

- Continuar con la relación SMPAD y Universidad y otras entidades, en la transferencia de conocimiento e innovación social, abriendo su espacio al alumnado en formación y futuros egresados/as de grado y formación profesional, para la mejora de las competencias desde una experiencia aplicada en un SMPAD municipal.

4.4. EL VALOR SOCIAL DE LA TRANSFERENCIA

La universidad, además de su misión docente, investigadora y divulgadora del conocimiento científico, tecnológico, social y humanístico, suma una cuarta misión, centrada en el impacto y alcance de los resultados que la evaluación mixta, genera en el municipio del Puerto de la Cruz.

La transferencia genera valor social y tiene en cuenta el activo de indudable valor intangible, que es la población destinataria, servicios, áreas, profesionales de la acción social y equipos de trabajo.

A la hora de medir el valor social de la transferencia, además del conocimiento científico, metodología, qué hacer y cómo, basados en el conocimiento tácito e implícito de los equipos de trabajo, podemos resaltar otros como.

La consolidación de la imagen pública de la universidad y el desarrollo de políticas públicas de prevención de adicciones.

La investigación del contexto sobre factores de riesgo y protección, a considerar en las estrategias preventivas.

El informe de evaluación mixta, como instrumento decisorio dentro de la comisión mixta y municipal que coordina la ejecución del plan.

Mejoras en el ciclo de la planificación y teoría del plan y en la práctica preventiva basada en la evidencia.

5. DISCUSIÓN

El modelo aplicado de evaluación interna del IV Plan (2019-2023) ha sido el CIPP (2005, y OCDE, 2010), que comprende: Contexto (municipio y población), Input (acciones y medidas), Proceso (evaluación y

seguimiento), Producto (eficacia, efectividad, eficiencia y utilidad para la práctica), e Impacto (efecto del Plan en la población).

Los resultados de la evaluación del IV Plan son posibles gracias a su inclusión dentro del ciclo de planificación, teniendo en cuenta criterios como: transparencia informativa, debate público y participación ciudadana, diagnóstico y prospectiva, diseño y planificación, coordinación, ejecución y seguimiento, y aprendizaje y mejora continua (UNICEF, 2005, 2010; Malagón y Sánchez, 2022). Además, incorpora el aprovechamiento de las experiencias del pasado (planes ejecutados) y el "ciclo de la experiencia profesional", que incluye experiencia, cuestionamiento, investigación, evaluación, conceptualización, reintento y publicación (Kolb, 1984, en Angordans,Puig,Noguera., 2011).

Del análisis de los resultados y discusión, se concretan los siguientes criterios de valor de la evaluación mixta aplicada sobre la política pública de prevención de adicciones:

- Pertinencia: Basada en un diagnóstico municipal participativo, situado dentro del IV Plan (2019-2023), y enriquecido durante el proceso de ejecución con la investigación, seguimiento y monitoreo de indicadores.

- Coherencia: Las estrategias y acciones preventivas están alineadas con las directrices y recomendaciones del IV Plan Canario de Adicciones (2022-2024) y la Estrategia Nacional de Adicciones (2017-2024).

- Eficacia y Eficiencia: Alcanza los objetivos buscados (eficacia), se adapta al contexto y preferencias de los participantes (efectividad) y optimiza los costos del plan y resultados, así como los costos sociales evitables mediante la prevención desarrollada, que mantienen relación con los indicadores de prevalencia e incidencia municipal.

- Utilidad: Provee beneficios significativos para la práctica profesional preventiva.

- Participación: Involucra a los actores desde el diseño hasta la evaluación, aplicando la escala de participación de Hart (1993), en niveles óptimos de participación evaluativa: a) proyecto iniciado, desarrollado y gestionado por el colectivo, con decisiones asumidas por las instituciones; b) proyecto iniciado, desarrollado y gestionado por el colectivo, con modificaciones introducidas por agentes externos; c) proyecto iniciado por agentes externos, con decisiones compartidas por el colectivo. La participación es articulada, inclusiva, activa e igualitaria por género (Plan Canario de Adicciones, 2022-2024; Estrategia Nacional de Adicciones, 2017-2024).

- Integralidad: Contempla factores de riesgo y protección según la evidencia científica (Santibáñez, Ruíz, De Audikana,2020; Becoña, E., 2023), alineado con el IV Plan Canario de Adicciones (2022-2024) y la Estrategia Nacional de Adicciones (2017-2024). Se coordina con áreas municipales, el tercer sector de la acción social, entidades privadas, centros educativos, salud y unidades de tratamiento de adicciones, como parte de la estructura de coordinación del IV Plan (2019-2023).

- Gobernanza y Coordinación: Liderado por el Servicio Municipal de Prevención de Adicciones, en consonancia con la comisión municipal y mixta, que supervisa el diagnóstico, planificación y evaluación de resultados, incluyendo reuniones con áreas, recursos, equipos, docentes, entre otros.

- Impacto y Sostenibilidad: Los resultados, atribuibles mayoritariamente al programa, son sostenibles gracias a la continuidad del Servicio Municipal de Prevención de Adicciones (desde 2002 hasta 2023) y a la ejecución y evaluación de resultados de los cuatro planes. Los indicadores de monitoreo, seguimiento, incidencia y prevalencia permiten conocer el impacto de los factores de protección y reducción de riesgos asociados a las intervenciones.

La cobertura de las acciones incluye prevención universal, selectiva, indicada y contextual-ambiental, dirigida a sectores prioritarios como

el educativo, familiar, comunitario, virtual, población general, mujeres y población en proceso de inclusión social por adicciones (Plan Canario de Adicciones, 2022-2024; Estrategia Nacional de Adicciones, 2017-2024). El IV Plan (2019-2023) abarca áreas como: a) Prevención y reducción del riesgo, b) Incorporación social (laboral), c) Reducción y control de la oferta., d)Transversal (investigación, monitoreo, seguimiento y coordinación).

La satisfacción con las intervenciones es alta, reflejada en las evaluaciones de proceso aplicadas durante las actividades ejecutadas. Esto incluye la recopilación de propuestas de mejora para las actividades y la prevención municipal de adicciones, siendo clave dentro del ciclo de la planificación (UNICEF, 2005, 2010; Malagón y Sánchez, 2022).

El carácter innovador y transferible del proceso de evaluación mixta entre la Corporación Local y la Universidad genera valor social mediante actividades que benefician a la sociedad civil y a los distintos grupos de interés (Mato, (Coord.), Gómez, Gutiérrez,López, Tejerina, 2018).

La transferencia genera valor social, pues la evaluación de las políticas públicas de prevención de adicciones, está regulada por la normativa y planificación vigente.(Plan Canario de Adicciones, 2022-2024; Estrategia Nacional de Adicciones, 2017-2024). La actividad de evaluación mixta, redunda en el beneficio de la sociedad civil y en sus distintos grupos de interés (Mato,(Coord.), Gómez,, Gutiérrez, López, Tejerina., 2018).

El informe de evaluación interna y externa, responde a la rendición de cuentas, ante la comisión municipal y mixta, así como evidencia del cumplimiento por el SMPAD y la Corporación Local de las exigencias sobre evaluación de las políticas sociales preventivas (Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios (AEVAL, 2010), IV Plan Canario Sobre Adicciones (2022-2024).La Ley 9/98, de 22 de julio, sobre prevención asistencia e inserción social en materia de drogodependencia, Ley 16/2019, de 2 de mayo de Servicios Sociales de Canarias.

Destacar el papel gestor desde el SMPAD, en el desarrollo del Plan, con los recursos con los que cuenta para su ejecución (baja recepción de subvenciones específicas para actividades o proyectos concretos al

SMPAD, limitado por los procesos de gestión y tramitación de la unidad competente y baja partida presupuestaria anual por parte de la Corporación Local al desarrollo del Plan). Esta situación viene siendo una limitación desde la Creación del SMPAD (Ausencia de un compromiso político desde el 1º Plan, en incluir dentro de la Planificación, los requisitos de financiación., ningún incremento de activos profesionales dentro del SMPAD (RPT), una sola profesional coordinadora y encargada del SMPAD, de la aplicación y ejecución del Plan).

6. CONCLUSIONES

La evaluación mixta de los planes previos muestra una tendencia consistente en la alta cobertura de las acciones planificadas, aunque con variaciones en la efectividad y el enfoque estratégico: 1º Plan (2002-2006): Se ejecutaron 27 de las 32 acciones planificadas (84%), indicando una alta cobertura del plan. 2º Plan (2007-2012): Se ejecutaron 21 de las 27 estrategias planificadas (88,88%), manteniendo una alta cobertura y destacando la transición a un modelo estratégico. 3º Plan (2013-2018): Se alcanzaron 10 de las 13 estrategias planificadas (76,92%). A pesar de la alta cobertura, hubo una disminución en la evaluación de resultados comparada con los planes anteriores.

El IV Plan de Prevención de Adicciones (2019-2023) fue evaluado utilizando un enfoque mixto, con los siguientes resultados: a) Prevención y reducción del riesgo (educativo, familiar, comunidad, virtual): 76%, b) Incorporación social-laboral: 63%, c) Reducción y control de la oferta: 62%, d) Transversal: 72%, e) Total de acciones ejecutadas: 68,25%

Los resultados reflejan un alto grado de ejecución, aunque influenciados por la pandemia de COVID-19, que afectó las actividades preventivas durante 2020 y 2021. A pesar de estas dificultades, el plan logró alcanzar varios de sus objetivos clave.

La transferencia de conocimiento generada por la evaluación mixta del IV Plan tiene un impacto significativo en el municipio del Puerto de la Cruz, destacando los siguientes puntos:

- Consolidación de la imagen pública de la universidad: Fortalecimiento de su rol en el desarrollo de políticas públicas de prevención de adicciones.
- Investigación de factores de riesgo y protección
- Contribuciones relevantes a las estrategias preventivas basadas en el contexto local.
- Informe de evaluación mixta: Instrumento decisorio clave para las comisiones que coordinan la ejecución del plan.
- Mejoras en la planificación y práctica preventiva: Basadas en evidencia, mejorando el ciclo de la planificación y la teoría del plan.

6.1. Respecto a los logros y áreas de mejora, cabe señalar

Logros Altos: a) Información, sensibilización y concienciación sobre el consumo de sustancias., b) Incorporación de la perspectiva de género., c) Prevención a través de redes sociales y medios digitales.

Logros Moderados: d) Coordinación con áreas municipales para la inserción social de drogodependientes., e) Integración social de personas drogodependientes., f)Formación y sensibilización de profesionales y agentes sociales., g) Continuación de las Comisiones Organizativas.

Logros Bajos: Necesidad de incrementar los recursos humanos, técnicos y económicos del Servicio Municipal de Prevención de Adicciones.

En resumen, el IV Plan de Prevención de Adicciones ha logrado un alto grado de ejecución y ha generado un valor social significativo, aunque enfrenta desafíos en la consolidación de recursos y en la mejora de ciertas áreas estratégicas.

Resaltar el papel de transferencia de conocimiento e innovación social, que ha llevado el SMPAD, desde su creación año 2001 con (Universidad, alumnado, docentes, y otros ciclos formativos, para poder incorporar mediante convenio de colaboración para prácticas curriculares, Trabajo Final de Grado, Trabajo Final de Máster, que se ha renovado en los últimos 23 años con la Universidad de la Laguna, recibiendo más de 300 alumnos/as desde el año 2001). Además las colaboración de transferencia de conocimiento e innovación social, entre profesor tutor

académico de la Universidad y el SMPAD, con carácter no contractual y no subvencional para actividades de investigación y asesoría técnica, desde la creación del servicio preventivo municipal.

El proceso aplicado de investigación, transferencia de conocimiento entre las partes, modulado por factores de proceso (a) Articular la realidad social con la Academia., b) Disposición Metodológica, c) Coproducción del Conocimiento, d) Transferencia de competencias y liderazgo compartido.). Los resultados del informe de la investigación y evaluación externa crean valor social, redundando en el beneficio de la sociedad civil y en sus distintos grupos de interés y permitiendo una proyección externa y consolidación de la imagen pública de la Universidad y concretamente el Trabajo Social, como agente social clave, en el diseño, ejecución, y evaluación de las Políticas Sociales Públicas.

7. REFERENCIAS

Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo. (2007). *Manual de Gestión de Evaluaciones de la Cooperación Española.* https://bibliotecadigital.aecid.es/bibliodig/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=1013365

Agencia *Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios (AEVAL).* Ministerio de la Presidencia (2009). La función evaluadora: principios orientadores y directrices de actuación en la evaluación de las políticas y programas. AEVAL. Madrid.

Agenda 2030. P*lan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible*. Dirección General de Políticas de Desarrollo Sostenible. Secretaría de Estado de Cooperación Internacional y para Iberoamérica y el Caribe Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. Aprobado en el Consejo de Ministros del 29 de junio de 2018.Catálogo de Publicaciones de la Administración General del Estado: https://cpage.mpr.gob.es

Angordans, J, P; Puig, R, Noguera, C (2011) *Escribir y publicar en Enfermería.* Tirant Humanidades.

Becoña., E. (2023). *Guía de buenas prácticas y calidad en la prevención de las drogodependencias y de las adicciones*. Ministerio de Sanidad. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.

Constitución Española. Cortes Generales «BOE» núm. 311, de 29 de diciembre de 1978. Referencia:BOE-A-1978-31229. https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con

Díaz Paz, A., Herrera Hernández, J. M. (2023). Estrategia de educación para la salud con infancia y adolescencia desde el servicio municipal de prevención de adicciones (SMPAD). En A. S. Jiménez Hernández, C. J. Castro Ramírez, M. Vergara Arboleda, & R. S. Chacón Pinilla (eds.), La escuela promotora de derechos, buen trato y participación.: Revisiones, estudios y experiencias (pp. 580- 587). Octaedro.

Estrategia Nacional sobre Adicciones (2017-2024). Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Secretaría General Técnica. https://pnsd.sanidad.gob.es/pnsd/estrategiaNacional/home.htm

FEMP(2018).Reglamento orgánico tipo de participación ciudadana.https://www.femp.es/institucional/normas-internas

Gobierno de Canarias (2022) IV Plan Canario sobre adicciones 2022- 2024. Recuperado de: https://www3.gobiernodecanarias.org/sanidad/scs/content/314 18 9f0-4ae8-11ed-9278- 552438ed8536/IVPlanCanariosobreadicciones-2022-2024.pdf

Gutiérrez, J., Herrera, J. M. (2023). Investigación aplicada de transferencia de conocimiento e innovación social desde la Universidad en las Políticas Sociales Locales de la infancia y adolescencia. En La innovación pedagógica y su incidencia en el desarrollo de competencias. Especial referencia a las ciencias sociales y jurídicas (pp. 99-116). Egregius.

Hart,Roger A. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica.* Innocenti Essay, no. 4, International Child Development Centre, Florence.

Herrera Hernández J.M. (2023). Factores y variables que modulan la transferencia e innovación del conocimiento desde la academia, con las corporaciones locales en la mejora de las políticas sociales para la comunidad. Congreso Internacional Nodos del Conocimiento (3º. 2022), 1454- 1455.

Herrera Hernández, J. M., & Gutiérrez Barroso, J. (2023). Transferencia de conocimiento e innovación social desde la Universidad para la ruptura de la brecha digital desde los servicios sociales. Methaodos. revista de ciencias sociales, 11(2).

Ley 16/2019 de 2 de mayo de Servicios Sociales de Canarias. «BOE» núm. 141, de 13 de junio de 2019, páginas 61699 a 61773.

Ley 57/2003, de 16 de diciembre, de medidas para la modernización del gobierno local. «BOE» núm. 301, de 17/12/2003. https://www.boe.es/eli/es/l/2003/12/16/57/con

Ley 7/1985, de 2 de abril, reguladora de las bases del régimen local (LBRL). BOE» núm. 80, de 03/04/1985. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-5392

Ley 9/1998, de 22 de julio, sobre prevención, asistencia e inserción social en materia de adicciones. Comunidad Autónoma de Canarias «BOC» núm. 94, de 28 de julio de 1998 «BOE» núm. 198, de 19 de agosto de 1998.

Malagón, J., F. Sánchez, A (2022). *Guía: ¿Cómo fortalecer el seguimiento de un plan local de infancia y adolescencia?*. UNICEF España. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ ficha.aspx?id=8181

Marta Zalba Ibero, Eva Jiménez Taracido y Susana Vélez Méndez, Sarhe Consultores (2020). *Guía de Evaluación de Políticas Sociales*. Observatorio de la Realidad Social, 2020. Gobierno deNavarra.

Mato, S. (Coord.), Gómez, J., Gutiérrez, F., López, M., Tejerina, F. (2018). *Transferencia del conocimiento. Nuevo modelo para su prestigio e impulso. CRUE*. Universidades Españolas.

Orme, J., y Melendez, M. J. (2017). Research-informed practice and practice-informed research in social work: A dialectic for our times. British Journal of Social Work, 47(5), 1255-1272.

Pohl, C. y Hirsch Hadorn, G. (2008). *Methodological challenges of transdisciplinary research.* Natures Sciences Societes, 16(2), 111–121. https://doi.org/10.1051/nss:2008035

Relinque Medina, F., Muñoz Moreno, R., Fernández Borrero, M., y Vázquez Aguado, O. (2021). *Informe sobre Investigación e Innovación en los Servicios Sociales de Andalucía.* Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.

Santibáñez, R.; Ruíz-Nazareo, M.; De Audikana, M. (Coords.) (2020). *Factores de riesgo y conductas de riesgo en la adolescencia*. Síntesis.

Stufflebeam D. L. y Schiklield A. J. (2005). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Reimpr. Paidós/MEC.

Tamayo., M. (1997): *El Análisis de las Políticas Públicas*, en Bañón y Carrillo (Comps.) (1997): "La Nueva Administración Pública". Alianza Editorial, Madrid. pp. 281-312

UNICEF España (Ed.) (2010). Propuesta de un sistema de indicadores sobre el bienestar infantil en España. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/document os/ 2823_d_Informe_Indicadores_Final_UNICEF.pdf

UNICEF. (2005). Estado mundial de la infancia 2005. La infancia amenazada. Nueva York, USA. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ fic ha.aspx?id=251

EL EFECTO DEL FLORECIMIENTO SOBRE LA SATISFACCIÓN CON EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS A TRAVÉS DE LA PASIÓN ARMONIOSA POR EL APRENDIZAJE

MARÍA JOSÉ MARTOS-MÉNDEZ
Universidad de Málaga

JAVIER SALAS-RODRÍGUEZ
Universidad de Málaga

ALBA GARCÍA-CID
Universidad de Deusto

IVÁN RUIZ-RODRÍGUEZ
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

La vida universitaria representa un período de transición significativo para los estudiantes, abarcando una variedad de experiencias que influyen en su satisfacción académica general (Morales et al., 2019). La transición a la vida universitaria requiere en los estudiantes enfrentarse a los requerimientos académicos y al desafío de equilibrar múltiples responsabilidades (Beiter et al., 2021). La satisfacción de los estudiantes está significativamente influenciada por la calidad percibida de sus experiencias académicas, incluida la calidad de la enseñanza, la efectividad de los métodos de enseñanza y la accesibilidad a los recursos de aprendizaje (Tessema et al., 2020). Además, los estudiantes que perciben a sus docentes como accesibles y comprometidos son más propensos a reportar una mayor satisfacción académica (Komarraju et al., 2022). Por tanto, la metodología de aprendizaje parece un factor importante relacionado con la satisfacción académica de los estudiantes universitarios.

1.1. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Las metodologías de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario han evolucionado significativamente en los últimos años, influenciadas, entre otras cuestiones, por distintos cambios en las teorías pedagógicas, las necesidades cambiantes de los estudiantes y los avances tecnológicos. Se ha producido un creciente énfasis en enfoques pedagógicos que promuevan el pensamiento crítico, la autonomía y la capacidad investigativa de los estudiantes, incentivando la adquisición de conocimientos a través de la indagación, la experimentación y la reflexión (Healey, 2005), y que coloca al estudiante en el centro del proceso educativo (Weimer, 2013). Más específicamente, algunas de las características de estas formas de aprendizaje son: autonomía y responsabilidad del estudiante (Fink, 2013); aprendizaje activo (Prince, 2004); desarrollo de pensamiento crítico (Paul, et al., 2008); colaboración y trabajo en equipo (Johnson et al., 2014; Slavin, 1996); aplicación práctica del conocimiento (Krajcik, et al., 2006) y la investigación-acción (Kemmis, et al., 2000).

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) se ha destacado como una metodología que promueve la participación activa y el aprendizaje profundo en los estudiantes (Thomas, 2000). Este enfoque pedagógico, que se centra en la realización de proyectos complejos y realistas, ha demostrado ser efectivo en mejorar diversas dimensiones del aprendizaje, incluyendo la motivación y el rendimiento académico (Bell, 2010; Blumenfeld et al., 1991). En los últimos años se ha ido avanzando en el ABP como metodología de enseñanza-aprendizaje centrada en el estudiante en educación superior. En este contexto universitario, el aprendizaje basado en proyectos implica el trabajo colaborativo en grupo autodirigido para resolver problemas reales a los que los estudiantes se enfrentarán en su futuro laboral. Los alumnos son los actores principales en esta metodología y tienen un alto grado de participación. La cooperación y la interacción implican la puesta en práctica de competencias relacionadas con habilidades sociales que promueven la interacción y el trabajo en equipo, y que son tan importantes ya que los

estudiantes van a tener que desarrollarlas y utilizarlas en sus trabajos futuros.

Previamente se ha analizado en estudiantes universitarios qué competencias de trabajo en grupo se relacionaban con una mayor satisfacción con el aprendizaje basado en proyectos. Se observó que aquellos estudiantes que daban una mayor importancia y utilidad al trabajo en grupo, así como al papel del profesor en la guía y planificación del trabajo y a las normas grupales, se mostraban más satisfechos con la metodología ABP (Melguizo-Garín et al., 2022). No obstante, la satisfacción de los estudiantes con el aprendizaje basado en proyectos también puede estar influenciada por factores psicológicos subyacentes. Debido a la novedad de esta línea de estudio, y la escasez de literatura al respecto, es fundamental identificar qué mecanismos subyacentes podrían estar implicados en la satisfacción de los estudiantes universitarios con el ABP, tales como el florecimiento y la pasión armoniosa por el aprendizaje.

1.2. ABP y florecimiento

El florecimiento se concibe como un constructo multidimensional relacionado con la prosperidad socio-psicológica de los individuos (Diener et al., 2010). Este concepto se basa en la teoría humanista del florecimiento o prosperidad (Ryff, 1989), en la noción de capital social (Helliwell et al., 2009; Putnam, 2000), en conceptos como *flow* y compromiso (Csikszentmihalyi, 1990), optimismo, propósito y significado (Seligman, 2002) y en la importancia otorgada a las relaciones sociales (Ryan et al., 2008; Ryff, 1989), entre otros. El florecimiento determina el nivel de funcionamiento psicosocial de una persona, al evaluar la presencia tanto de relaciones interpersonales positivas y sentimientos de competencia como de un sentido de propósito y optimismo (Cassaretto et al., 2017). Por tanto, se trata de una variable de bienestar integral y realización personal relacionada con emociones positivas (Seligman, 2011).

Las investigaciones sugieren que el florecimiento no solo se relaciona con el bienestar emocional, sino también con el rendimiento académico y la satisfacción en contextos educativos (Diener et al., 2010; Keyes,

2002). En particular, los estudiantes que experimentan altos niveles de florecimiento (es decir, mayor competencia, propósito en la vida, autoestima, optimismo, compromiso y relaciones armoniosas), tienden a demostrar un mayor compromiso y satisfacción con sus actividades de aprendizaje (Fredrickson, 2001). Se ha comprobado que estudiantes que muestran niveles más altos de florecimiento también informaron de una mayor inversión de esfuerzo tanto en la finalización de las tareas académicas como en la experimentación de emociones positivas durante la realización de las mismas (Datu, 2016). En definitiva, el florecimiento se relaciona con el desarrollo holístico de los estudiantes. Noddings (2003) argumenta que los centros educativos deberían centrarse en crear ambientes que promuevan tanto el aprendizaje académico basado en el estudiante como su desarrollo emocional y social, facilitando así el florecimiento de los estudiantes.

Por todo lo anteriormente expuesto, en el ámbito universitario, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) se ha identificado como una metodología efectiva para promover competencias relacionadas con el florecimiento de los estudiantes. El aprendizaje basado en proyectos incrementa la autoeficacia y la confianza en las habilidades de los estudiantes al completar proyectos complejos y superar desafíos (Zimmerman, 2000). El trabajo en equipo y la colaboración, componentes esenciales del ABP, fomentan competencias socioemocionales como la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos, competencias fundamentales para el bienestar y el éxito a largo plazo de los estudiantes (Barron et al., 2008). El aprendizaje basado en proyectos ayuda a los estudiantes a encontrar un sentido de propósito y realización en su trabajo académico. Esto está relacionado con la teoría del bienestar de Seligman (2011), que destaca la importancia del sentido de propósito como uno de los componentes clave del florecimiento. Además, el aprendizaje basado en proyectos prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo real y alcanzar un bienestar integral. Por tanto, su implementación en la educación superior debería ser una prioridad para instituciones que buscan formar profesionales competentes y ciudadanos responsables.

1.3. ABP y pasión armoniosa

La pasión por el aprendizaje puede entenderse como un estado emocional positivo que engloba la curiosidad, el interés intrínseco y la motivación para aprender. Según Vallerand et al. (2003), la pasión se divide en dos tipos: la pasión armoniosa (PA), que surge cuando los individuos se sienten libres y en control de sus actividades de aprendizaje, y la pasión obsesiva (PO), que ocurre cuando las actividades de aprendizaje comienzan a dominar la vida del individuo y se realizan debido a una presión interna. La pasión armoniosa se asocia más estrechamente con resultados positivos tanto en términos de bienestar como de rendimiento académico.

La investigación ha demostrado que los estudiantes universitarios que exhiben una fuerte pasión por el aprendizaje tienden a tener un mejor rendimiento académico. Un estudio de Chen et al. (2020) encontró que la pasión por el aprendizaje estaba significativamente correlacionada con el rendimiento académico, la satisfacción con la vida universitaria y la participación en actividades extracurriculares. Este vínculo sugiere que la pasión no solo mejora las calificaciones, sino que también enriquece la experiencia universitaria en general.

Además de los beneficios académicos, la pasión por el aprendizaje en la universidad también contribuye al desarrollo personal y profesional. Según un estudio de Park et al. (2018), los estudiantes apasionados por el aprendizaje son más propensos a desarrollar habilidades críticas como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad. Estas habilidades son esenciales en el mundo laboral, donde se valora cada vez más la capacidad de adaptarse y aprender de manera continua.

En definitiva, podemos entender la pasión armoniosa por el aprendizaje como un fuerte deseo de aprender que se integra armoniosamente en la vida del individuo sin causar conflicto con otras áreas, por lo que también juega un papel crucial en la experiencia educativa (Vallerand et al., 2003). Esta forma de pasión, en contraste con la pasión obsesiva, se ha asociado con resultados positivos en el ámbito académico, incluyendo una mayor persistencia y un menor riesgo de agotamiento

(Vallerand, 2008). Además, el desarrollo de emociones positivas promueve en estudiantes una pasión armoniosa por el aprendizaje, es decir, el mantenimiento de un equilibrio entre el estudio y otras facetas de la vida. Esto les permite llevar una vida académica de forma más flexible, pudiendo gestionar su tiempo y energía para concentrarse plenamente en tareas alternativas cuando es necesario. Recientemente se ha comprobado que la experimentación de emociones positivas en clase aumenta los niveles de pasión armoniosa de los estudiantes (Chichekian et al., 2023).

Fomentar la pasión por el aprendizaje en los estudiantes universitarios requiere un enfoque multifacético que incluya tanto el diseño del currículo como el entorno de aprendizaje. De acuerdo con la investigación de Ryan et al., (2020), la autonomía, la competencia y la relación interpersonal son factores clave que pueden nutrir la pasión por el aprendizaje. Crear un ambiente en el que los estudiantes se sientan apoyados y tengan oportunidades para tomar decisiones autónomas y enfrentar desafíos significativos puede aumentar su motivación intrínseca y, por ende, su pasión por aprender. En este sentido, el aprendizaje basado en proyectos puede ser una buena metodología de enseñanza, para poder aumentar en los estudiantes la pasión armoniosa por el aprendizaje, ya que ofrece oportunidades de aprendizaje significativas.

OBJETIVOS

La intersección entre el florecimiento y la pasión armoniosa por el aprendizaje puede ser particularmente relevante para entender cómo los estudiantes perciben y se sienten satisfechos con el aprendizaje basado en proyectos. En definitiva, debido a su efecto sobre variables académicas, en el presente estudio se pretende analizar el efecto del florecimiento y la pasión armoniosa por el aprendizaje sobre la satisfacción con el ABP. Asimismo, ya que a través del florecimiento los individuos desarrollan emociones positivas, fundamental para alcanzar una pasión armoniosa, se analizó el efecto indirecto del florecimiento sobre la satisfacción con el aprendizaje basado en proyectos a través de la pasión armoniosa.

En concreto, los objetivos de este estudio son los siguientes:

Analizar la relación directa del florecimiento sobre la satisfacción con el aprendizaje basado en proyectos.

Examinar la relación directa de la pasión armoniosa por el aprendizaje sobre la satisfacción con el aprendizaje basado en proyectos.

Evaluar el efecto mediador de la pasión armoniosa entre el florecimiento y la satisfacción con el aprendizaje basado en proyectos.

En suma, este estudio busca contribuir al entendimiento de los mecanismos psicológicos que subyacen a la satisfacción con el ABP, proporcionando perspectivas valiosas para psicólogos, educadores y diseñadores de programas educativos que buscan maximizar el bienestar y la efectividad del aprendizaje en sus estudiantes.

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES

Participaron en el estudio un total de 313 estudiantes (varón, $n = 47$) pertenecientes a las enseñanzas universitarias de Grado de Trabajo Social (37,1%), Turismo (34,8%), Criminología (9,6%) y Psicología (2,6%), Máster en Investigación e Intervención Social y Comunitaria (9,6%) y Máster en Psicología General Sanitaria (6,4%). La edad media fue 22,59 ($SD = 4{,}69$), con un intervalo de 19-55 años. Previo a la contestación a los cuestionarios, los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio y se les solicitó consentimiento para su participación.

3.2. INSTRUMENTOS

Escala de florecimiento

Se utilizó la escala de florecimiento de Diener et al. (2010), que aporta una única puntuación de bienestar personal a partir de cuestiones relacionadas con el éxito en las relaciones, autoestima, propósito y optimismo. Está compuesta por ocho ítems (e.g., "Contribuyó activamente a la felicidad y el bienestar de los demás"), que se responden mediante una escala tipo Likert de siete opciones de respuesta (desde *Muy en*

desacuerdo hasta *Muy de acuerdo*). La consistencia interna de la escala fue satisfactoria (α = 0,93).

Escala de pasión armoniosa por el aprendizaje

La pasión armoniosa por el aprendizaje fue medida mediante la escala de pasión armoniosa por el aprendizaje (Chichekian et al., 2023). Esta escala consta de seis ítems (e.g., "Este proyecto me ayuda a vivir una variedad de experiencias"), que fueron respondidas a través de siete opciones de respuesta en formato Likert (desde *Completamente en desacuerdo* hasta *Completamente de acuerdo*). El alpha de Cronbach fue satisfactorio en la muestra actual (α =.92).

Escala satisfacción con la metodología ABP

La satisfacción con el aprendizaje basado en proyectos se midió a través de la escala de satisfacción con la metodología ABP (Melguizo-Garín et al., 2022). Esta escala se compone de un total de 17 ítems (e.g., "La atención y el seguimiento por parte del/de la profesor/a ha sido adecuada"), que se respondían con un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos (desde *Totalmente en desacuerdo* hasta *Totalmente de acuerdo*). La consistencia interna de la escala fue satisfactoria (α =.93).

3.3. Análisis estadístico

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis descriptivo y correlacional de las variables incluidas en el estudio. Seguidamente, se procedió mediante un análisis de mediación simple, empleando el modelo 4 de la macro PROCESS para SPSS (Hayes, 2018). *Florecimiento* se introdujo como variable independiente, *pasión armoniosa* por el aprendizaje se introdujo como variable mediadora, y *satisfacción con la metodología ABP* como variable dependiente.

4.RESULTADOS

En la Tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos y las correlaciones entre las variables incluidas en el estudio. La satisfacción con el aprendizaje basado en proyectos correlacionó positivamente con el

florecimiento y la pasión armoniosa por el aprendizaje. El florecimiento y la pasión armoniosa por el aprendizaje correlacionaron positivamente.

***TABLA 1**. Estadísticos descriptivos y correlaciones entre las variables analizadas en el estudio*

Variable	M (SD)	1	2	3
Satisfacción ABP	3,98 (0,62)	-		
Florecimiento	47,68 (7,88)	0,18**	-	
Pasión armoniosa	4,87 (1,19)	0,52*	0,28***	-

En cuanto al análisis de mediación simple, en la Tabla 2 se muestran los resultados. El paso 2 fue estadísticamente significativo (F (310, 1) = 26,04, $p \leq 0{,}000$, $R^2 = 0{,}08$). El florecimiento predijo positivamente la pasión armoniosa por el aprendizaje ($\beta = 0{,}04$, $t = 5{,}10$, $p \leq 0{,}001$). El paso 3 fue estadísticamente significativo (F (310, 2) = 57,88, $p \leq 0{,}001$, $R^2 = 0{,}27$. El efecto de florecimiento no fue estadísticamente significativo ($\beta = 0{,}00$, $t = 0{,}82$, $p = 0{,}41$). La pasión armoniosa por el aprendizaje predijo positivamente la satisfacción con el aprendizaje basado en proyectos ($\beta = 0{,}26$, $t = 10{,}08$, $p \leq 0{,}001$). La Figura 1 ilustra el modelo estadístico para el análisis de mediación de satisfacción con el ABP. El florecimiento no arrojó un efecto directo sobre la satisfacción con el aprendizaje basado en proyectos. El efecto indirecto de florecimiento sobre satisfacción con el aprendizaje basado en proyectos fue estadísticamente significativo.

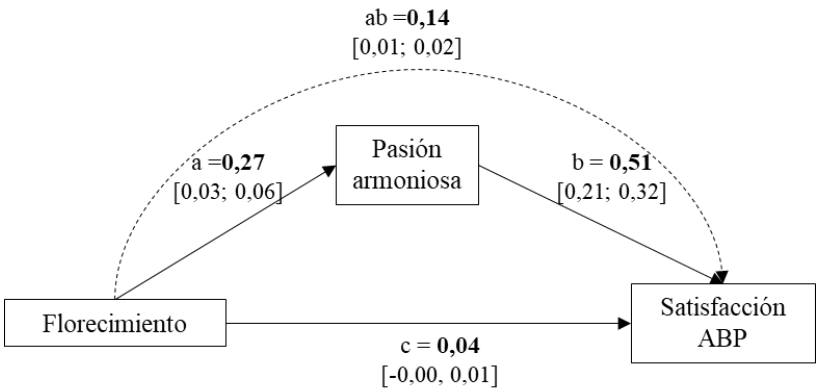
***TABLA 2**. Análisis de mediación de pasión armoniosa entre florecimiento y satisfacción con el ABP*

Predictores	Paso 1 Satisfacción ABP		Paso 2 Pasión armoniosa		Paso 3 Satisfacción ABP	
	R2	T	R2	T	R2	T
Florecimiento	0,01	3,28	0,04	5,10***	0,00	0,82
Pasión armoniosa					0,26	10,08
R2	0,03		0,08		0,27	
F	10,75**		26,04***		57,88***	

Paso 1: efecto total de florecimiento sobre satisfacción con el ABP
Paso 2: efecto de florecimiento sobre pasión armoniosa

Paso 3: efecto de florecimiento y pasión armoniosa sobre satisfacción con el ABP

FIGURA 1. *Modelo de mediación estadístico para satisfacción con el aprendizaje basado en proyectos*



5. DISCUSIÓN

La presente investigación se enmarca en un proyecto de innovación educativa denominado: Innovaciones pedagógicas en las áreas de Psicología Social y Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico de las Universidades de Málaga, Huelva y Deusto (Ref.: PIE22-173). Así, se planteaba como objetivo principal analizar el efecto del florecimiento y la pasión armoniosa sobre la satisfacción con el aprendizaje basado en proyectos. Los resultados obtenidos del análisis de mediación se discuten a continuación, a partir de las hipótesis planteadas:

5.1. Relación directa del florecimiento sobre la satisfacción con el ABP.

En cuanto a la relación directa del florecimiento sobre la satisfacción con el aprendizaje basado en proyectos, no se encontraron resultados significativos. Posteriormente, se realizaron los pasos 2 (5.2) y 3 (5.3) del modelo.

5.2. Relación directa de la pasión armoniosa por el aprendizaje sobre la satisfacción con el aprendizaje basado en proyectos.

La pasión armoniosa por el aprendizaje predijo positivamente la satisfacción con el aprendizaje basado en proyectos, arrojando resultados significativos. De esta manera, los y las estudiantes participantes que presentaban una mayor pasión armoniosa, es decir, aquellos que consideraban que sus estudios eran importantes y que se encuentran en equilibrio con otros elementos de su identidad y dominios de la vida, puntuaron también más alto en su satisfacción con la nueva metodología ABP. Estos resultados se corresponden con investigaciones previas, las cuales destacan que el afecto positivo por el aprendizaje puede fomentar una mayor motivación y compromiso con las actividades académicas (Sverdlik et al., 2021) y conduce a resultados académicos adaptativos (Saville et al., 2018; Vallerand et al., 2007). Al contrario, las emociones negativas como la ansiedad, que pueden derivar de la pasión obsesiva (Bélanger & Ratelle, 2021), están relacionadas con una peor autorregulación por parte de los estudiantes (Yeh & Chu, 2018), una menor motivación intrínseca y descenso en la atención (Stoeber et al., 2011) y con una menor satisfacción por sus estudios, sus logros académicos y el proceso de aprendizaje (Cho & Heron, 2015). Incluso la pasión obsesiva puede relacionarse con mayores tasas de abandono de los estudios.

5.3. Efecto mediador de la pasión armoniosa entre el florecimiento y la satisfacción con el ABP.

Por último, se hallan resultados significativos positivos en la relación indirecta entre florecimiento y satisfacción. Esto es debido a: (1) el efecto directo que ejerce la variable florecimiento sobre la pasión armoniosa, y (2) funcionar esta última a su vez como una variable predictora de la satisfacción con el aprendizaje basado en proyectos. Así, la pasión armoniosa ha demostrado tener un efecto mediador en la relación entre florecimiento y satisfacción con la metodología ABP. Se identifica así que esta intersección puede ser clave para comprender cómo el estudiantado universitario se desarrolla académicamente y se percibe psico-emocionalmente a partir de esta metodología innovadora.

Estos resultados están en línea con investigaciones previas donde el florecimiento se concibe como una interacción dinámica entre individuo y entorno (Keyes y Haidt, 2010). De esta manera, las personas con un

mayor nivel de florecimiento se encuentran en un estado óptimo de bienestar, donde diferentes dimensiones como las relaciones sociales, el propósito de vida, emociones adaptativas y logros, están equilibradas y conllevan a una adaptación más favorable al entorno académico y a las necesidades y demandas curriculares (Brighouse, 2006; Cebral-Loureda et al., 2022; Logan et al., 2023).

En los escasos estudios en los que se relaciona el florecimiento con el entorno educativo, se ha encontrado que, estudiantes con un mayor nivel de florecimiento, presentaban a su vez mayores niveles de satisfacción vital, satisfacción laboral, aprendizaje eficaz (Keyes, 2011; Seligman, 2011) e incluso se ha relacionado con el logro de calificaciones más altas y la adopción de objetivos motivados internamente, en lugar de dirigidos de manera externa (Keyes, 2006). De esta forma, unos buenos niveles de florecimiento, asociados con emociones positivas sobre el propio desempeño, podrían servir de amortiguadores ante aspectos negativos del aprendizaje como la falta de autocontrol, la procrastinación y los procesos evitativos (Slavin, 2006).

Por otro lado, la pasión armoniosa se ha relacionado en estudios previos con afectos positivos, satisfacción con la vida, mayor energía y vitalidad subjetiva, así como con menos niveles de depresión y ansiedad (Philippe et al., 2010). Esta variable, relacionada estrechamente con el bienestar y la salud de los individuos, también ha demostrado tener efectos en el entorno educativo. Así, los resultados de esta investigación siguen la línea de estudios anteriores, los cuales ponen de relieve cómo la pasión armoniosa predice el rendimiento en estudiantes (Bonneville-Roussy et al., 2011; Vallerand et al., 2007). Así, los y las estudiantes con una mayor pasión armoniosa obtuvieron puntuaciones más elevadas en variables como persistencia, dedicación, objetivos de logro, compromiso académico y motivación intrínseca (Stoeber et al., 2011).

5.4. Implicaciones prácticas

En cuanto a las implicaciones prácticas de este estudio, tal y como sugieren Walker et al., (2015), sería interesante incorporar el concepto de florecimiento en el entorno educativo. Este concepto invita a un modelo centrado en las fortalezas y el bienestar de los y las estudiantes, instando

al profesorado a potenciar aquellas cualidades intrínsecas de su alumnado. Esto se traduce en una vida personal y académica más satisfactoria (White, 2011), estando en estrecha relación con la pasión armoniosa (Vallerand et al., 2003). Siguiendo en esta línea, la investigación realizada muestra la necesidad de llevar a cabo intervenciones en estudiantes universitarios dirigidas a promover el desarrollo de emociones positivas, desarrollando las diferentes dimensiones del florecimiento, generando así una mayor pasión armoniosa por el aprendizaje, lo que a su vez producirá una mayor satisfacción durante el proceso académico (Chen et al., 2021; Vallerand, 2010). Por tanto, en el aula se pueden fomentar dinámicas grupales positivas de cooperación, ayuda y división de tareas, así como estrategias que promuevan la curiosidad, el interés y la conexión personal con los contenidos académicos, aptitudes que la metodología ABP favorece y promueve (Galeana, 2006). Asimismo, estudios previos recomiendan promover en los estudiantes su propia autonomía. De este modo, la enseñanza que fomenta estudiantes más autónomos en su aprendizaje se vincula positivamente con la pasión armoniosa, mientras que profesores con un estilo de enseñanza más controladora daban lugar a estudiantes con altos niveles de pasión obsesiva (Bonneville-Roussy et al., 2013). También, Fredricks et al., (2010) sugieren que los estudiantes que, en el aula, tienen diferentes y variadas oportunidades de elección, desafíos y actividades acordes a su profesión e intereses futuros, desarrollan más pasión armoniosa. Por último, es importante señalar que diferentes estudios apuntan a que la pasión y la motivación percibida por parte del profesorado, predice a su vez la pasión armoniosa de sus estudiantes (Phelps & Benson, 2012). Este aspecto debe ser central y, como docentes, hacernos reflexionar sobre nuestras prácticas de enseñanza y el valor de nuestro desempeño e interés por el alumnado.

5.5. Limitaciones y futuras investigaciones

Tras haber expuesto los principales resultados y sus implicaciones prácticas, es necesario comentar las limitaciones que presenta esta investigación. En primer lugar, cabe mencionar que la muestra participante estuvo compuesta por mujeres en su mayoría, lo que podría limitar la

generalización de los resultados en población masculina. Además, dicha muestra se encuadra en un estudio transversal únicamente en universidades españolas. Por ello, se propone ampliar esta investigación en estudios futuros, implicando diversos contextos culturales, con una muestra balanceada por género. Sería interesante asimismo incluir grupos de estudiantes de diferentes universidades, inscritos en grados diversos, para así poder extrapolar los resultados a la población de estudiantado universitario general.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, este estudio resalta la importancia del florecimiento y el desarrollo de sus dimensiones para potenciar la pasión armoniosa por el aprendizaje en estudiantes universitarios. La pasión armoniosa ha demostrado ser un elemento fundamental para la satisfacción con metodologías pedagógicas innovadoras como el aprendizaje basado en proyectos. Se aportan además algunas claves prácticas para la enseñanza, las cuales han demostrado promover tanto el florecimiento como la pasión armoniosa del alumnado: fomentar dinámicas grupales positivas de cooperación, ayuda y división de tareas; estrategias que promuevan la curiosidad, el interés y la conexión personal con los contenidos académicos; promover en los estudiantes su propia autonomía; ofrecer diferentes oportunidades de elección de tareas; plantear desafíos; favorecer las actividades acordes a su profesión e intereses futuros. Se invita finalmente a la reflexión y autocrítica de los y las docentes en relación a su pedagogía y estrategias de enseñanza.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este estudio ha sido realizado en el marco de los Grupos de Innovación Educativa de la Universidad de Málaga, convocatoria 2022, Referencia: PIE22-173.

8. REFERENCIAS

Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2008). Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning. The George Lucas Educational Foundation.

Bélanger, C., & Ratelle, C. F. (2021). Passion in university: The role of the dualistic model of passion in explaining students' academic functioning. *Journal of Happiness Studies, 22*(5), 2031-2050.

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House, 83*(2), 39-43. https://doi.org/10.1080/00098650903505415

Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2021). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders, 173*, 90-96. https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist, 26*(3-4), 369-398. https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139

Bonneville-Roussy, A., Lavigne, G. L., & Vallerand, R. J. (2011). When passion leads to excellence: The case of musicians. Psychology of Music, 39(1), 123-138.

Bonneville-Roussy, A., Vallerand, R. J., & Bouffard, T. (2013). The roles of autonomy support and harmonious and obsessive passions in educational persistence. *Learning and Individual Differences, 24,* 22-31.

Brighouse, H. (2006). *On education*. Routledge.

Cassaretto Bardales, M.., & Martínez Uribe, P.. (2017). Validación de las escalas de bienestar, de florecimiento y afectividad. Pensamiento Psicológico, 15(1), 13. https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI15-1.VEFA

Cebral-Loureda, M., Tamés-Muñoz, E., & Hernández-Baqueiro, A. (2022). The Fertility of a Concept: A Bibliometric Review of Human Flourishing. International Journal Of Environmental Research And Public Health, 19(5), 2586. https://doi.org/10.3390/ijerph19052586

Chen, X., Vallerand, R. J. y Padilla, A. M. (2021). On the role of passion in second language learning and flourishing. *Journal of Happiness Studies*, *22*(6), 2761-2779. https://doi.org/10.1007/s10902-020-00339-0

Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J.,... & Soenens, B. (2020). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion, 44(1),* 12-23. https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1s11031-019-09817-3

Chichekian, T., Vallerand, R. J., & Rahimi, S. (2023). Investigating Emotions as a mediator in the transmission of passion in education. *Current Psychology, 43(15),* 13428–13442. https://doi.org/10.1007/s12144-023-05335-0

Cho, M. H., & Heron, M. L. (2015). Self-regulated learning: The role of motivation, emotion, and use of learning strategies in students' learning experiences in a self-paced online mathematics course. *Distance Education, 36*(1), 80-99.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.

Datu, J. A. D. (2016). Flourishing is associated with higher academic achievement and engagement in Filipino undergraduate and high school students. *Journal of Happiness Studies, 19(1),* 27–39. https://doi.org/10.1007/s10902-016-9805-2

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research, 97*, 143-156. https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y

Fink, L. D. (2013). Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses. John Wiley & Sons.

Fredricks, J. A., Alfeld, C., & Eccles, J. (2010). Developing and fostering passion in academic and nonacademic domains. *Gifted Child Quarterly, 54*(1), 18-30.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*(3), 218-226. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218

Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Ceupromed, 1*(27), 1-17.

Hayes, A. F. (2018). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach. Guilford Publications.

Healey, M. (2005). Linking research and teaching to benefit student learning. *Journal of Geography in Higher Education, 29*(2), 183-201. https://doi.org/10.1080/03098260500130387

Helliwell, J. F., Barrington-Leigh, C. P., Harris, A., & Huang, H. (2009). International evidence on the social context of well-being. *NBER Working Paper Series*. https://doi.org/10.3386/w14720

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching, 25*(3-4), 85-118.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 567-605). Sage.

Keyes, C. L., & Haidt, J. (2010). Flourishing. The Corsini encyclopedia of psychology, 1.

Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior, 43*(2), 207-222. https://doi.org/10.2307/3090197

Keyes, C. L. M. (2011). Complete mental health: An agenda for the 21st century. In C. L. M. Keyes & J. Haidt (Eds.), Flourishing: Positive psychology and the life well–lived (2nd ed., pp. 293–312). Washington, DC: American Psychological Association.

Keyes, C.L.M.(2006). Mental Health In adolescence: Is America's youth flourishing? *American Journal of Orthopsychiatry, 76*, 395–402.

Komarraju, M., Musulkin, S., & Bhattacharya, G. (2022). Role of student–faculty interactions in developing college students' academic self-concept, motivation, and achievement. *Journal of College Student Development, 54*(3), 332-346. Doi:10.1353/csd.0.0137

Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). Project-based learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 317-334). Cambridge University Press.

Logan, A. C., Berman, B. M., & Prescott, S. L. (2023). Vitality Revisited: The Evolving Concept of Flourishing and Its Relevance to Personal and Public Health. International Journal Of Environmental Research And Public Health, 20(6), 5065. https://doi.org/10.3390/ijerph20065065

Melguizo-Garín, A., Ruiz-Rodríguez, I., Peláez-Fernández, M. Á., Salas-Rodríguez, J., & Serrano-Ibáñez, E. R. (2022) Relationship between group work competencies and satisfaction with project-based learning among university students. *Frontiers in Psychology, 13*, 811864. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.811864

Morales, M. & Chávez, J.K. (2019). Satisfacción académica en estudiantes de nivel superior: variables escolares y personales asociadas. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 6, (12), 1-21.

Noddings, N. (2003). *Happiness and education.* Cambridge University Press.

Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2018). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology, 23(5),* 603-619.

Paul, R., & Elder, L. (2008). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Foundation for Critical Thinking.

Phelps, P. H., & Benson, T. R. (2012). Teachers with a passion for the profession. *Action in Teacher Education, 34*(1), 65-76.

Philippe, F. L., Vallerand, R. J., Houlfort, N., Lavigne, G. L., & Donahue, E. G. (2010). Passion for an activity and quality of interpersonal relationships: the mediating role of emotions. Journal of personality and social psychology, 98(6), 917.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education, 93*(3), 223-231. https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x

Putnam, R. D. (2000). Bowling alone: The collapse and revival of American community. Simon & Schuster.

Ranellucci, J., Hall, N. C., & Goetz, T. (2015). Achievement goals, emotions, learning, and performance: A process model. *Motivation Science, 1*(2), 98.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 61,* 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies, 9*(1), 139-170. https://doi.org/10.1007/s10902-006-9023-4

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6), 1069-1081. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069

Saville, B. K., Bureau, A., Eckenrode, C., & Maley, M. (2018). Passion and burnout in college students. College Student Journal, 52(1), 105-117.

Seligman, M. E. P. (2002). Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment. Free Press.

Seligman, M. E. P. (2011). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. Free Press.

Stoeber, J., Childs, J. H., Hayward, J. A., & Feast, A. R. (2011). Passion and motivation for studying: predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational psychology, 31*(4), 513-528.

Sverdlik, A., Rahimi, S. y Vallerand, R. J. (2021). Examining the role of passion in university students' academic emotions, self-regulated learning and well-being. *Journal of Adult and Continuing Education*, *28*(2), 426-448. https://doi.org/10.1177/14779714211037359

Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology, 21*(1), 43-69. https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0004

Slavin, R. E. (2006). *Educational psychology: Theory and practice* (8th ed.) Boston, MA: Pearson Education

Stoeber, J., Childs, J. H., Hayward, J. A., & Feast, A. R. (2011). Passion and motivation for studying: predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational psychology, 31*(4), 513-528.

Tessema, M. T., Ready, K., & Yu, W. C. (2020). Factors affecting college students' satisfaction with major curriculum: Evidence from nine years of data. *Journal of Education and Practice, 11*(7), 93-103.

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation. Retrieved from https://www.autodesk.com

Vallerand, R. J. (2010). On passion for life activities: The dualistic model of passion. *Advances in Experimental Social Psychology*, *42,* 97-193. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(10)42003-1

Vallerand, R. J. (2008). On the psychology of passion: In search of what makes people's lives most worth living. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 49(1),* 1-13. https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.1

Vallerand, R. J., et al. (2003). On the assessment of passion: Development and validation of the Passion Scale. *Journal of Personality and Social Psychology, 85(4),* 756-767. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.4.756

Vallerand, R. J., Salvy, S. J., Mageau, G. A., Elliot, A. J., Denis, P. L., Grouzet, F. M. y Blanchard, C. (2007). On the role of passion in performance. *Journal of Personality*, *75*(3), 505-534. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00447.x

Walker, D. I., Roberts, M. P., & Kristjánsson, K. (2015). Towards a new era of character education in theory and in practice. Educational review, 67(1), 79-96.

Weimer, M. (2013). Learner-centered teaching: Five key changes to practice. John Wiley & Sons.

White, J. P. (2011). Exploring well-being in schools: A guide to making children's lives more fulfilling. Routledge.

Yeh, Y. C., & Chu, L. H. (2018). The mediating role of self-regulation on harmonious passion, obsessive passion, and knowledge management in e-learning. *Educational Technology Research and Development, 66*, 615-637.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25(1),* 82-91. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016

PARTICIPATORY BUDGETING AS AN INNOVATIVE EDUCATIONAL EXPERIENCE THROUGH INCLUSION AND EMPOWERMENT

MIRIAM URETA GARCÍA
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

1.INTRODUCTION

The main objective of this research is to analyze the Participatory Budgeting as an educational experience based on the ideas of inclusion and empowerment. To this end, a revelatory case study has been selected in the town of the Great Metropolitan Area of Barcelona (Ripollet, Catalonia); developing a methodological design in which 15 in-depth interviews to political representatives, civil servants and community members have been triangulated. The findings reveal how the Participatory Budgeting is structured from 2016 to 2023 through eight phases in which the City Council's technical staff worked on the design and implementation of community projects in the public and charter educational centers. Specifically, with the secondary education students and with the teachers and members of these four educational centers. The Participatory Budgeting as an educational experience and innovative pedagogical process contributed to: (i) deepen the participation of students in the community through inclusive practices (Sintomer et al., 2011; Röcke, 2014: 1-113), connecting the community and the young people. The aim was to (ii) recover the idea of social justice, taking into consideration how through the Participatory Budgeting social problems and needs are explored in a collective and deliberative way, with practical implications. And, thus, activating the idea of empowerment through educational processes: in the sense of developning the required abilites and skills needed when it comes to deciding which are the social

problems, how could they be defined and how could they be solved through community projects in the broader political arena.

1.1. THE PARTICIPATORY BUDGETING

The Participatory Budgeting is a mechanism of Democratic Innovation related to the participatory model of democracy, which arises from social mobilization to institutionalization processes: an idea that follows a bottom-up direction (Saward, 2000: 3; Röcke, 2014: 41). It is oriented towards social justice, which means that it thought from the perspectives of groups traversed by different systems of oppressions; in order to promote incluisve practices and empowerment processes (Pateman, 1970, 3, 42 and 110; Santos, 1999: 14-19; Abers, 2000; Sintomer et al., 2008: 167; Talpin, 2011; Parés, 2011: 87-88).

When it comes to the design and implementation of the Participatory Budgeting, it is required that the budgetary dimension is discussed publicly over time at the local level, involving political representatives and civil organizations. It is also required that the results reflect the public will and that accountability processes are developed, providing information about the implementation of the projects (Santos, 1999: 42 and 2003: 443; Sintomer et al., 2008: 168 and 2013:11-12; Ganuza and Sintomer, 2011: 8-9; Sintomer et al., 2013: 11).

1.2. THE PARTICIPATORY BUDGETING IN RIPOLLET

The Participatory Budgeting of Porto Alegre was constructed in the 80s as the ideal typology from an analytical-theoretical point of view; and as a paradigmatic case study from a methodological perspective. However, and despite the fact that the Participatory Budgeting of Porto Alegre continues to establish itself as a normative ideal and methodological reference, its implementation obeys a very specific context, rooted in the 80s, in Brazil, Latin America.

Since then, the Porto Alegre Participatory Budgeting has been extrapolated to other spatial and territorial contexts and delimitations with greater and lesser success if we take into account the expectations generated or the (un)fulfilled promises. But the truth is that, as a

consequence of these "journeys", the Participatory Budgeting has been demonstrated a great "plasticity" (Röcke, 2014: 5), understanding it as progress with respect to previous participatory practices which also "expand the political subject" (Ganuza and Fernández, 2012: 337). Therefore, the generalization of the Participatory Budgeting and its adaptability can be understood as an extension of the idea of participation. It happens that Participatory Budgeting is defined today as "a large family of convergent but never equal processes that comprehends guiding principles and an exciting diversity of execution" (Allegretti et al., 2011: 16). Therefore, the Participatory Budgeting "is not limited to a model. Rather, it can take different forms" (Sintomer et al., 2008: 166).

In this sense, the political party *Decidim Ripollet* which has been governing in the municipality of Ripollet (36.000 inhabitans) in the Greater Metropolitan Area of Barcelona, Catalonia, has been promoting from 2016 to 2023 the so-called *Pressupostos Participatius*. Their political lines establish that it is the young people in 3rd and 4th courses of secondary school who design the projects taking into account a budget of 300.000 euros of the Investment section of the Budget. After this process which takes place within the schools in Ripollet, those viable proposals are submitted to a citizen vote through in-person ballot boxes and an online platform. A Participatory Budgeting design that finds its reference in the one carried out in 2004 in the Charentes region in France (1.600.000 inhabitants), whose government devised the implementation of a Participatory Budgeting process in secondary schools (Sintomer *et al.*, 2011; Röcke, 2014: 1-113) and that the literature has analyzed as an example of participatory democracy that claims its connection with the Participatory Budgeting of Porto Alegre (Sintomer et al., 2009: 304).

This example is constituted as a consequence of the institutionalization of social movements (Sintomer, 2005), due to the fact that "this new device was the result of a conjunction of top-down and bottom-up processes" (Sintomer et al., 2018: 167): a symbiosis that combines political will and institutionalized mobilization. The idea is "not to waste the added value that social and community organizations represent for the territory, since they are more familiarized with the social needs, being

the key when it comes to helping find appropriate solutions and alternatives to traditional policies" (Allegretti et al., 2011: 27).

In addition, the Participatory Budgeting developed by *Decidim Ripollet* is based on the idea of social justice from a double perspective: from a redistributive point of view (Sintomer et al., 2008: 167) and from a participatory perspective (Young, 1996 and 1998), where social justice is linked to recognition in decision-making processes: "Justice requires that everyone is able to express their needs" (Young, 1998: 446). Where it is also emphasized that social justice promoted by *Decidim Ripollet* through the Participatory Bugeting implies going beyond immediate and short-term solutions, moving away from a purely electoral logic and embracing an extension of the long-term view that "places people at the center." For example, through public educational policies that support the co-production of Participatory Budgeting together with Young people. And this excersice necessarily implies activating empowerment processes (Sintomer et al., 2008: 167-168 and 2013: 11-12).

2. RESEARCH GOALS

To analyze the Participatory Budgeting as an educational experience based on the ideas of inclusion and empowerment.

3. METHODOLOGICAL APPROACH

In-depth interviews are used especially in exploratory research, for those works whose case selection strategy is based on those considered revelatory (Ortí, 1998: 215; Sierra, 1998: 308; Ízcara-Palacios, 2014: 144). In this case, 15 in-depth interviews have been carried out (Taylor and Bogdan, 1998: 102-104) at three levels: at the level of institutionalized political actors; at a social/community level and finally at a technical level: City Council working staff.

The size of the sample of people interviewed has followed the criteria of: adequacy, in order to achieve the most exhaustive understanding possible of the phenomenon to be studied; representativeness of the

heterogeneity of the social phenomenon analyzed (Ízcara-Palacios, 2014: 29); while, finally, the third criterion was availability.

The typology of the samples has been intentional (Ízcara-Palacios, 2014: 75) "strategic" (Vallès, 2002: 70), "convenient" (Krippendorff, 2004: 120) and of "relevance" (Krippendorff, 2004: 117-118), where the sampling technique is double: (i) multi-stage "snowball" (Ruíz-Olabuénaga, 2012: 66; Ízcara-Palacios, 2014: 69) and (ii) by experts (Tójar Hurtado, 2006: 189; Ízcara-Palacios, 2014: 82).

Regarding the information analysis techniques used, these could be highlighted: (i) immersion (Drisko and Maschi, 2016: 102); (ii) simplification and reduction (Cepeda, 2006: 67), eliminating superfluous and redundant information under the criterion of interpretive relevance (Babbie, 2010: 400) and finally (iii) operationalization and relation to the theoretical framework (theoretical operationalization) (Ízcara-Palacios, 2014: 60).

4. DISCUSSION: DESIGNING THE PARTICIPATORY BUDGETING IN RIPOLLET

In relation to the design of the Participatory Budgeting organized by *Decidim Ripollet* from 2016 on; firstly, "a transversal driving group formed by technical staff from education, youth, social services, intervention and economic services of the City Council" (I1) was constituted in order to work together with institutional representatives of *Decidim Ripollet*. This group worked on the design and implementation of the Participatory Budgeting (2016-2023) throughout eight phases in which projects linked to the "investments" section of the Budget (300,000 euros) are designed, developed and decided. Thus, during this first approach, technical staff from the City Council went to the public educational centers and charter schools of Ripollet -specifically the Palau Ausit High School, Can Mas, Lluís Companys, the Sant Gabriel School and FEDAC- in order to meet with the students of secondary school and with their teachers, who were also responsible for the Participatory Budgeting process. During the first meeting sessions within the official lessons, the technical and teaching staff of the aforementioned centers

introduce students to what the Participatory Budgeting project means, its objectives -showing, when appropriate, the results of previous years- and the methodology to be used.

In a second session, students reflected on the idea of "participation", complementing this exercise with a documentary and joint group discussion. In addition, a final interactive activity to deliberate on good participation practices was developed: the main objective was to think about how students can participate and how could they learn to participate actively. This exercise divides each of the courses into six or seven groups so that they think collectively about the keys to participation; also relating these ideas to how and in what sense different sectors of society participate, such as the elderly, young people, women or adults. This second session closes with a survey to be distributed among students, which consists, on the one hand, of socio-demographic questions -gender, age, neighborhood-. And, on the other hand, the survey contained questions of a more qualitative nature such as: "What do you think is missing in yout town (Ripollet)? Or what do you think the City Council should do?" where the importance of a good diagnosis is emphasized; that is, what are the real needs of the neighborhoods of Ripollet.

In a third session, the technical staff working on the economic services of the City Council explained to the students what a municipal budget is (I2) and what sections it is divided into; also presenting the investments already planned by the City Council and distributing a list of municipal entities and services in order to continue with the diagnosis. Which is realted to the fourth session, where the selection of the projects began, taking into account the demands that emerged from the collective activities of previous sessions as well as the results of the surveys completed in the second session. During this fourth session, proposals were written down on a blackboard –categorized by different topics- in order to identify those projects that interest young people the most and that were valued by consensus as priorities. In this fourth session, a evaluation process was also developed in order to clarify the viability of the projects that arose as ideas from the groups of students; checking whether the young people's initiatives are compatible with the technical criteria.

In a fifth session, the projects are drafted, researching similar proposals in other municipalities through the Internet to adopt and extrapolate ideas; in addition to designing the communication elements to launch their proposals and prepare the surveys to be carried out later with the neighbors. Meanwhile, in a sixth session, the viability of the contributions is double-checked with the technical staff of the City Council; in case it is necessary to redefine them in order to make them executable. Again, considering the presence of the technical staff in the classrooms, in order to facilitate students asking questions about costs. While in the seventh session, a budget for each project is finally prepared together with teachers from the educational center.

Finally, the eighth phase of the Participatory Budgeting is developed outside the educational centers; where the selected projects are submitted to citizen voting combining in-person ballot boxes in strategic places such as the Sports Center, the local market or the Culture House. As well as Internet-voting through an online platform called "Ripollet Participate" expressly enabled for voting on the aforementioned projects (I3).

5. RESULTS

5.1. THE PARTICIPATORY BUDGETING IN RIPOLLET: TOWARDS INCLUSION

Regarding inclusion, the Participatory Budgeting implemented in the secondary schools of Ripollet is organized through a design that is detailed and well developed in the first seven phases related to the sessions in schools. This design has had an impact on expanding the political subject, broadening politicization processes in the public sphere and the political arena: "I believe that we have gotten closer to young people, because it is a group that was very far away from us before... and getting closer to them is very positive. They are more familiarized with the City Council, they begin to know basic things like what a Plenary Session is" (I2) and "they learn the real value of things that matter to all of us (…) and how public affairs work, so that they do understand politics as something that challenges them. (…) From now on, they go

down the street with community eyes" (I5), since "those kids are no longer the same, therefore, we have been able to approach and politicize this social group" (I5).

However –and as a critical aspect– the eighth phase is not sufficiently defined (when the proposals that emerge from schools are voted by the whole community). That is: the pedagogical part corresponding to the sessions in educational centers is the one that practically attracts the attention according to the idea of inclusion (in terms of dedication and work of political representatives and technical staff); while hardly any efforts are focused on the final voting design where the entire community of Ripollet is involved. Thus, a decompensation occurs during the voting phase, where alternative designs or inclusion measures are barely imagined to encourage the greatest possible participation of all social sectors of Ripollet. An idea that is reinforced with the fact that "the participation data is not very high" (I6).

Therefore, to favor effects in terms of social justice –redistribution and recognition through participation-; The Participatory Budgeting must be inclusive for all social groups "through appropriate procedures and distributive criteria" (Sintomer *et al.*, 2008: 175). Hence, the Participatory Budgeting carried out by *Decidim Ripollet* could be rethought, making efforts "to guarantee plurality in the profile of the participants" (Parés, 2011: 94) through deliberation spaces and friendly and appropriate inclusive measures towards traditionally excluded groups from the political process. Because if *Decidim Ripollet* can approach schools, it can also approach other social groups, especially to "engage" those who are absent in the public sphere.

Finally, and with the objective of closing the section on inclusion, I look at those actions related to the Participatory Budgeting implemented by *Decidim Ripollet* that are aimed at ensuring that all participants know and understand the process. In this sense, *Decidim Ripollet* adopted a transversal perspective when developing the Participatory Budgeting in the schools of Ripollet, as it was the first time that "three different departments of the City Council worked together" (I2), which allowed to reach students from different perspectives, thus guaranteeing the understanding of the entire process from a pedagogical and participatory point of view:

"We have been allowed to enter and work in the schools with young people, something which until now we had not done.

At first, I thought that *Decidim Ripollet* and its political representatives had lost their temper, they (schools) are not going to let us in…. But yes, they opened up the opportunity for us, and we did it" (I2). Which allows the incorporation of "a more coordinated way of arriving, also taking into account the views of the centers" (I7) and –therefore– considering multiple perspectives from which to build the reality of the local community, which makes it easier to penetrate into the group of young people from broader viewpoints, integrating diverse positions that facilitate the understanding of the entire process. Therefore, in the case of the Participatory Budgeting of Ripollet, this Democratic Innovation mechanism is no longer a "mere complement to the existing democratic institutions; due to the fact that it changes and democratizes the structure of a part of these institutions" (Pateman, 2012: 11) such as that of the City Council or the schools themselves and their functions in the teaching-learning processes to integrate young people in the political process.

However, and again, it should be emphasized that the eighth phase of the Ripollet Participatory Budgeting relative to the voting of the proposals that arose from local schools is not accompanied by any pedagogical or deliberative process in which the entire local community can already have a space whose design is more oriented towards ensuring that all residents –with special attention to oppressed groups– understand the proposals and how they have been designed. Thus, the eighth phase of the Participatory Budgeting should include concrete measures that focus attention on the process itself rather than on a vote focused on the results, in order to correspond to the principles of social justice, politicization and democratic deepening.

5.2. THE PARTICIPATORY BUDGETING IN RIPOLLET: EMPOWERMENT AS A HORIZON

In this section we will reflect on empowerment, which has a strong connection with the idea of social justice, taking into consideration how these participatory devices facilitate and promote the exploration of collective problems with special attention to those crossed by systems

of power; triggering empowerment processes in the sense of the ability to decide in the broader political process through the Participatory Budgeting.

On the one hand, it should be addressed how *Decidim Ripollet* provides support in the exploration of collective problems "giving more importance to the process itself than to the results" (I8) in relation to the work in the Ripollet classrooms with high school youth. This collective is established as a heterogeneous group to which a set of negative meanings are assigned -carelessness, licentiousness, even ignorant- in relation to participation and inclusion in the political process; despite the fact that research analyzes how "different forms of participation (…) and new ways of practicing it" gain weight (Parés, 2014: 78) among young people. In this sense, measures of "positive discrimination that benefit young people can be explored through the Paticipatory Budgeting, due to the fact that young people can be more easily involved in the routes of institutionalized participatory mechanisms, also taking into account the cooperation of educational centers" (Allegretti and Herzberg, 2004: 18). The Participatory Budgeting in this case contributes to broadening the possibilities/potentialities of politicization and participation in terms of democratic deepening for a group that has traditionally been excluded from the public sphere "because from the adult world we look at them like (gesture of moving aside), a bit of gerontocracy" (I9):

> "The Participatory Budgeting has been carried out in schools because we wanted to bring the discourse of participation (…) of seeing what means public to them, when they begin to become future members of this society. It is cool to enter high schools, and make them take responsibility so that they can begin to think about their neighbors, and to think of the town not as something that I use, but as something in which I can also participate" (I10)

In this sense, *Decidim Ripollet* designed the Participatory Budgeting taking into account measures for young people to explore the problems and challenges of the Ripollet municipal budget on their own terms; also adapting to the rhythms of schools within teaching-learning processes. Thus, throughout the first seven phases of the Ripollet Participatory Budgeting, discussions about how they participate and what the

implications of their particiaption were –also from a gender perspective- took place.“ We did some activities in which girls and boys worked in parallel” (I10) and that is part of the process in which young groups are accompanied –with special attention to women– to explore the projects and proposals that they want to design through the Participatory Budgeting and on its own terms.

However, the eighth phase of the Participatory Budgeting related to the community vote on the youth proposals is not thought out with the same depth and care; since it is limited to voting on the projects through in-person and virtual ballot boxes. Therefore, an imbalance occurs: excessive attention to the pedagogical and participatory process in local schools, but lack of inclusion of concrete measures during the last phase in which it is decided through voting which projects are actually proposed for the town. This lack of definition in this last phase of the Participatory Budgeting had conequences: “the participation data was not very high” (I9) and “this still needs to be understood” (I8): “We have already talked about it. We put so much effort into the entire process and then almost forgot to design carefully the voting part. We have to sit down and put in a big effort (…) we have to measure up” (I7). A situation that gets worse if we take into account that there is no deliberative process that “engages” those absent from the political process throughout this last phase of the Participatory Budgeting in Ripollet, where in-person and virtual ballot boxes is not enough to mobilize the community around the public interest.

First, because the phenomenon of the digital divide is a social divide in the virtual world (Pimienta, 2007) which could have led to the Participatory Budgeting “not working as well as we wanted” (EDR5); since in this eighth phase “the only thing that has been designed is a digital platform where the projects are posted (…) we trust that things will work” (I7); ignoring that “virtual participation reduces, at least until today, the socialization component that we consider key” (Allegretti et al., 2011: 51) in the Participatory Budgeting. Therefore –in the opinion of the interviewees themselves– this measure by itself has not led to greater inclusion, participation and –therefore–empowerment: “We have to work more, expand it more, in contrast with the phases which

are a little more elaborate and more participatory (…) people have to say "this was done thanks to popular participation" this is an issue that is missing" (I11).

Second, because specific actions are still required to move from the "moment" of voting to a "process" of participation (Blas and Ibarra, 2006) and discussion whose inclusive measures have as their horizon the expansion of social justice –redistribution and recognition through of participation-."We have done well to give prominence to young people, but we need society as a whole to get involved in that" (I12); since "you have to go to the neighborhoods, and really try to involve them, and say: here goes so much money" (I13). "You have to make these things interesting so that the people participate. Take the budgets to the streets" (I14) and think even more about how to really attract oppressed groups from the Ripollet community in the Participatory Budgeting, mobilizing processes of politicization and deepening democracy.

In addition, the empowerment dimension also notes that empowerment processes imply that social groups –with a special focus on the oppressed– can decide in the broader political process; where "the core idea of empowerment is power. Since the possibility of empowerment depends on two things. First, empowerment requires that power can change (…) Second, the concept of empowerment depends on the idea that power can expand (Staples, 1990 cited in Aref and Redzuan, 2009: 173). Therefore, the Participatory Budgeting process carried out by *Decidim Ripollet* implies expanding the capacity of the community for influence in the broader political process, where the decision-making and binding nature of the neighbors "is explicit and recognized" (Allegretti *et al.*, 2011: 32).

There are some observations that must be taken into account now: firstly, and in relation to the Participatory Budgeting, it is limited to the investment section (300,000 euros), and the idea is to influence other areas of the budget in a substantive way (Röcke, 2014: 86): "the Participatory Budgeting is only related to the investment section… and this already limits it a lot (…) because investments is about building or remodeling something" (I3); thus preventing the development of "community projects, which do not have much space in the investment

section" (I12). As Ganuza and Fernández recall (2012: 337), "the problem is the importance that the administrations themselves grant to the Participatory Budgeting. In most countries it occupies a peripheral place with respect to the centers of power and decision-making, which diffuses its impact and reduces the experience to a minor practice within the municipalities".

A limit that means considerable restriction, since "going to a high school and saying that you can not propose organizing activities is difficult" (I15). "It would be cool to have projects related to some activities with social movements or civil organizations… But, no, we cannot pay for that, we can build walls but not activities" (I15), which turns the Participatory Budgeting into "partially participatory budgets" (Ganuza and Gómez, 2008: 28).

Even so, not all are negative comments in this regard for this kind of Participatory Budgeting, since "many things have come out that affect all citizens. They have begun to see that perhaps they need more lights or the streets need to be cleaner" (I15).

6. CONCLUSIONS

This case has been studied as an educational experience that puts social justice –redistribution and recognition– at the center and that implies a qualitative leap by involving young people and schools in the community. By becoming aware of the functioning and possibilities of the Participatory Budgeting, Young people have connected with this process and its results, developing their skills and abilities as citizens of the future. Which generates greater engagement with the community, amplifying the public sphere, activating politicization processes and mobilizing the most oppressed sectors of society.

However, and as a note for future improvement, the need for prior pedagogical work in the community is identified in order to understand how a municipal budget works. That is: there is a need to politicize the Participatory Budget as a prior step to the design and implementation of participatory processes linked to the public budget, which would favor the educational experience oriented towards pedagogical innovation.

7. REFERENCES

Abers, R. (2000). Overcoming the Dilemmas of Participatory Democracy: the Participatory Budget Policy in Porto Alegre, Brazil. Miami: *Anais do Encontro Anual da LASA*.

Allegretti, G., & Herzberg, C. (2004). *Participatory Budgets in Europe. Between Efficiency and Growing Local Democracy* (pp. 1-24). Ámsterdam: Transnational Institute.

Allegretti, G., García, P. y Paño P. (2011). *Viajando por los Presupuestos Participativos: Buenas Prácticas, Obstáculos y Aprendizajes*. Málaga: CEDMA. https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/40997/1/Viajando%20por%20los%20presupuestos%20participativos_buenas%20pr%C3%A1cticas%2C%20obst%C3%A1culos%20y%20aprendizajes.pdf

Aref, F., & Redzuan, M. R. (2009). Community Leaders' Perceptions Towards Tourism Impacts and Level of Community Capacity Building in Tourism Development. *Journal of Sustainable Development*, *2*(3), 208-213. http://dlc.dlib.indiana.edu/dlc/handle/10535/6458

Babbie, E. (2010). Research Design. *The Practice of Social Research*, 85-88. http://sandbox.informatics.iupui.edu/~kmacdorm/courses/ResearchDesign/Presentations/Babbie4ResearchDesign.pdf

Blas, A., & Ibarra, P. (2006). La Participación: Estado de la Cuestión. *Cuadernos de Trabajo Hegoa*, (39). https://ojs.ehu.eus/index.php/hegoa/article/view/10754

Cepeda, G. A. (2006). La Calidad en los Métodos de Investigación Cualitativa: Principios de Aplicación Práctica para Estudios de Casos. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, (29), 57-82. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2385980

Drisko, J. W., & Maschi, T. (2016). *Content Analysis*. Oxford: Oxford University Press.

Ganuza, E., & Fernández, M. (2012). El Giro Participativo de la Administración: Desafíos en la Globalización de los Presupuestos Participativos. Madrid: CSIC. https://digital.csic.es/handle/10261/76847

Ganuza, E., & Gómez, B. (2008). Control Político y Participación en Democracia: los Presupuestos Participativos. Madrid: CSIC. https://digital.csic.es/handle/10261/76838

Ganuza, E., & Sintomer, Y. (2011). Democracia Participativa y Modernización de los Servicios Públicos: Investigación sobre las Experiencias de PresupuestoPparticipativo en Europa. París: La Découverte. https://www.tni.org/files/download/participatory_politics_nologo_0.pdf

Ízcara-Palacios, S. P. (2014). *Manual de Investigación Cualitativa*. Méjico DF: Fontamara.

Krippendorff, K. (2004). Reliability in Content Analysis: Some Common Misconceptions and Recommendations. *Human Communication Research*, *30*(3), 411-433. https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2004.tb00738.x

Ortí, A. (1998). La Apertura y el Enfoque Cualitativo o Estructural: La Entrevista Abierta Semi-directiva y la Discusión de Grupo. En M. García-Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Comps.). *El Análisis de la Realidad Social. Métodos y Técnicas de Investigación*. Madrid: Alianza. http://metodo1.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/164/2014/10/Garcia-et-al-El-analisis-de-la-realidad-social-metodos-y-tecnicas-de-la-investigacion.pdf

Parés, M. (2011). Fortalezas y Debilidades de las Experiencias del Presupuesto Participativo en Barcelona. En C. A., Briseño (Coord.). *Presupuesto Participativo. Herramienta para la Democracia* (pp. 85-94). México: Instituto Electoral Congreso del Estado de Jalisco.

Parés, M. (2014). La Participación Política de los Jóvenes ante el Cambio de Época: Estado de la Cuestión. *Revista Metamorfosis: Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, 65-85.

Pateman, C. (1970). *Participation and Democratic Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pimienta, D. (2007). *Brecha Digital, Brecha social, Brecha paradigmática*. Santo Domingo: Funredes. http://www.funredes.org/mistica/castellano/ciberoteca/tematica/brecha_paradigmatica.doc

Röcke, A. (2014). Framing Citizen Participation: Participatory Budgeting in France, Germany and the United Kingdom. New York: Springer.

Ruíz-Olabuénaga, J. I. (2012). *Teoría y Práctica de la Iinvestigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Santos, B. S. (1999). Reinventar a Democracia: entre o Pré-contratualismo e o Pós-contratualismo. *Petrópolis: Vozes*. http://www.bresserpereira.org.br/terceiros/cursos/2021/98-Boaventura-Reinventar-democracia-contratualismo.pdf

Saward, M. (2003). Democratic Innovation: Deliberation, Representation and Association. London: Routledge.

Sierra, R. (1998). Técnicas de Investigación Social: Teoría y Ejercicios. Madrid: Paraninfo.

Sintomer, Y. (2005). Los Presupuestos Participativos en Europa: Retos y Desafíos. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (31), 1-17. https://www.redalyc.org/pdf/3575/357533663003.pdf

Sintomer, Y., Herzberg, C., & Röcke, A. (2008). Participatory Budgeting in Europe: Potentials and Challenges. *International Journal of Urban and Regional Research*, *32*(1), 164-178. https://doi.org/10.1111/j.1468-2427.2008.00777.x

Sintomer, Y., Herzberg, C., Allegretti, G., Röcke, A., & Alves, M. L. (2013). Participatory Budgeting Worldwide. *Dialog Global*, (25), 1-93.

Sintomer, Y., Rocke, A., & Talpin, J. (2009). Démocratie Participative ou Démocratie de Proximité? Le Budget Participatif des Lycées du Poitou-Charentes. *L'Homme et la Société*, (172-173), 303-320. https://www.cairn.info/revue-l-homme-et-la-societe-2009-2-page-303.htm

Sintomer, Y., Röcke, A., & Talpin, J. (2011). Le Budget Participatif des Lycées du Poitou-Charentes: Démocratiser l'action Publique Régionale sans Dépasser la Proximité. *La démocratie participative au-delà de la proximité. Le Poitou-Charentes et l'échelle régionale, Rennes, Presses universitaires de Rennes*, 27-42.

Staples, L. H. (1990). Powerful Ideas about Empowerment. *Administration in Social Work*, *14*(2), 29-42. https://doi.org/10.1300/J147v14n02_03

Talpin, J. (2011). L'Essentiel n'est pas de Participer. *La Vie des Ideés*. https://laviedesidees.fr/IMG/pdf/20111201_recension-eliasoph.pdf

Taylor, S. B., & Bogdan, E. (1998). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Madrid: *Síntesis*.

Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación Cualitativa. Comprender y Actuar.* Madrid: La Muralla.

Vallès, M. S. (2000). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.

Young, I. M. (1998). Imparcialidad y lo cívico público. Algunas Implicaciones de las Críticas Feministas a la Teoría Moral y Política. En Vallespín, F. (Coord.) Tejerina, R., J. A. G. Pérez, E. García y Á. Rivero (Eds.) La Democracia en sus Textos, (pp. 445-470).

— (1996). Communication and the Other: Beyond Deliberative Democracy. In Benhabib, S. (Ed.) *Democracy and difference. Contesting the Boundaries of the Political*. Princeton: Princeton University Press.

REDUCING FOOD WASTE IN THE HOSPITALITY INDUSTRY. PROJECT BY UNIVERSITY STUDENTS OF THE GASTRONOMY BACHELOR'S DEGREE

NATALIA REIG-ALEIXANDRE
Universidad Francisco de Vitoria

AMPARO RUIZ FERNÁNDEZ
Universidad Francisco de Vitoria

SUSANA SENDRA RAMOS
Universidad Francisco De Vitoria

1. INTRODUCCION

1.1. THE NEED TO LINK THE UNIVERSITY WITH THE 2030 AGENDA

Higher Education Institutions (HEIs), as the main generators of knowledge, must promote the adoption of the Sustainable Development Goals (SDGs) by society, involving university members in the sustainability challenges of the 2030 Agenda (Lazarov et al., 2021). HEIs play a very important role in achieving the SDGs (Boni et al., 2016; Caiado et al., 2018; Martínez, 2019), both because they are institutions with a relevant role in society in their own right, and because of the social scope of the education they provide to their students. These institutions have the responsibility to train future leaders and professionals. Integrating the 2030 Agenda into their curricula ensures that students acquire not only technical knowledge, but also a critical awareness of sustainability and global development. This prepares them to be engaged and responsible citizens. Universities can play a key role in achieving the SDGs as they foster collaboration between faculty, staff, students and stakeholders in achieving this shared purpose (Purcell et al., 2019). Indeed, the systematic review by Alcántara-Rubio et al. (2022) notes, firstly, that from 2015 to 2020 there has been an effort to

comprehensively integrate the SDGs at HEI level, with SDG 4 (Education) being the most referenced. Secondly, research has been the first to show concern for these goals, followed by interest in the subject on the part of university education. Universities are centres of knowledge production and by aligning with the SDGs they can foster research that addresses global challenges. This includes promoting inter- and transdisciplinary ways of producing and disseminating knowledge, which is essential for tackling complex problems such as climate change, poverty and inequality. Thirdly, the SDGs are integrated into many curricula. Finally, interest is felt internationally, with European universities and Latin American universities being the biggest promoters.

It is necessary to continue to focus university activity on social transformation based on the pursuit of the SDGs. Initiatives such as transdisciplinary research focused on social needs, knowledge transfer or the use of teaching methodologies such as service learning can be examples of this transformative university (Manzano-Arrondo, 2012).

UNESCO (2017) proposes using a cross-cutting approach from the subjects articulated in our educational programmes to embrace the richness of the SDGs. These goals address complex and multifaceted problems that are interrelated with varied and difficult social situations. A cross-cutting approach enables students to understand these interconnections and address the problems in a holistic manner. Thus, a paper by Lazzarini et al. (2018) indicated that most sustainability interventions were cross-disciplinary. Projects that go beyond disciplinarity and connect different subjects are more effective in developing competences for social engagement. A study analysing the sustainability engagement of seven universities around the world (Ferrer-Balas et al., 2010) concludes that a powerful factor in promoting the SDGs is to have professors connected in different ways to social problems or to non-academic social entities. The cross-cutting approach also makes it possible to instil values and attitudes that promote sustainability, such as responsibility, equity and respect for the environment. This helps to form committed citizens who are aware of their impact on the world.

1.2. Agenda 2030 and Food Waste

There is a clear link between SDG 2, "creating a world free from hunger by 2030" and food waste. According to the United Nations environment programme (UNEP) report on the food waste index (2024), 1050 million tons of food will be wasted in 2022. This figure represents 19% of the food available to consumers worldwide. This contrasts with the data provided by the SDG 2023 report: "in 2022, 2.4 billion people are moderately to severely food insecure and another 735 million are chronically hungry". The same report states that, in 2022, 45 million children under the age of 5 suffered from severe acute malnutrition and 148 million were stunted. The contrast between the millions of tons of food wasted and the malnutrition figures is shocking. First, it forces us to think that the distribution between north and south should be more equitable. Secondly, it makes us realize that we should take responsibility for the inequalities of access to essential goods, such as food, within our societies. It is inevitable to think that while food is wasted, a person in a developing country or in our own society with difficulty of access to food goods could have enjoyed it.

Number 12 of the SDGs aims to "ensure sustainable consumption and production patterns". Specifically, SDG 12.3 seeks to "halve global per capita food waste at retail and consumer level by 2030 and reduce losses along the production and supply chain". In the food industry, negative environmental impacts occur in the production, processing and distribution phases like other conventional products. Mostly, being perishable products, there is a high waste at the time of consumption, in households and in catering services. Losses at the time of consumption are largely due to issues of food habits and culture (Lemaire & Limbourg, 2019). In developed countries, waste is often caused by carelessness, the ease of continuing to buy, and aggressive industry advertising that leads to consuming more, sometimes even unnecessarily (Grosso & Falasconi, 2018). All this can be reversed from information and awareness campaigns in citizenship. Everyone is responsible for the food waste in his or her household. On the other hand, advertising should encourage responsible food consumption, both for public health reasons and to reduce waste.

1.3. Food waste and the food service sector

In the food service sector is estimated that approximately 75% of the waste produced is avoidable, so food services are a primary ally for the reduction of food waste (Oliveira et al., 2016). Analysing the production process of a restaurant, critical points are detected where the risk of waste is high, which can be attributed to three primary factors (Yiğitoğlu, 2020): firstly, production failures, which include errors in food preparation, human failures and lack of standardisation in recipes; secondly, product obsolescence, which covers both raw materials, due to expiry dates or poor sourcing policy, and the final product, in relation to oversupply or overproduction; finally, the portions served also contribute to waste through leftovers left on plates

The relative proportion of food waste across various operational areas within a catering business can vary significantly depending on factors such as the category of the establishment and the nature of dinning occasions (Charlebois et al., 2015; Katajajuuri et al., 2014; Pirani and Arafat, 2016).

Giving the high cost and environmental impact of waste, restaurant managers should implement processes to reduce this issue. In this regard, Blum (2020) proposed the following actions:

- Using a food loss and waste protocol
- Use food reduction targets
- Use a food waste inventory
- Predict food orders
- Reduce portion sizes
- Rotate food in the refrigerator
- Recycle
- Reuse

Reducing waste is an important aspect in food service sector, in terms of both short- and long-term objectives. Controlling waste allows for

the assessment of the adequacy of raw material purchases, production efficiency, and the adjustment of servings served (Yiğitoğlu 2020). In addition, reducing waste means increasing the profitability of a restaurant, as waste has built-in costs for raw materials, labour, supplies, equipment utilisation, etc.

Other studies propose as possible strategies to reduce food waste the training of employees, the use of appropriate equipment, the improvement of menu planning practices, demand forecasting and the implementation of efficient storage practices (Okumus, 2000). In this sense, sensitising future restaurant professionals to this cooperative work is a first step towards this type of training.

1.4. Other teaching innovations at the University related to SDGs

Since its publication in 2015, the inclusion and integration of the SDGs in the curricular programs of higher education institutions has been an objective and great progress has been experienced in this regard (Alcántara-Rubio et. Al, 2022). Different projects have been successfully introduced in a cross-cutting manner at the university level at the national and international level (Nhamo & Mjimba, 2000; Vargas & Aragón, 2021). Thus, for example, there are studies that have focused on making SDG 7 and 13 visible in the initial training of primary school teachers (Corujo-Vélez & Barragán-Sánchez, 2021). Others have managed to link the practice of organic gardening with SDGs 12 and 15 (Aragón & Gómez Chacón, 2022).

In the area of food waste, several projects in the United States stand out, where more than 170 colleges and universities joined as participants in the U.S. food waste challenge. There, campus catering, and foodservice are a key target in reducing food waste (United States Department of Agriculture, 2018). The first is an experiential learning project implemented as part of two university courses in which students at Montana state university aimed to reduce waste from their buffet-style university catering. To do this, students evaluated the performance of a university dining hall through food waste measurements. These measurements allowed for the design, implementation, and evaluation of a

multi-component intervention that offered reduced portions, the use of smaller serving utensils, and educational messaging. This project led to a 17% reduction in total food waste, strengthening student capacity for sustainability and promoting collaboration and motivation to lead change in the food system (Ahmed et al., 2018).

On the other hand, at the university Illinois Urbana-Champaign fieldwork was conducted during the fall semester of 2016 in two dining halls, with two groups: one that implemented the proposal and a control group that did not. To assess the impact of the campaign on students' attitudes and beliefs regarding food waste in university dining facilities, both groups completed pre- and post-intervention surveys. During the spring of 2016, working groups were held with approximately 60 students in which they worked on the key points of the educational campaign. They designed posters to raise awareness of food waste data on an economic, environmental and social level. These were displayed the dining halls throughout the study period. Thus, the research consisted of examining the waste of all diners and not imposing a tracking system as previous studies had proposed. This could prevent diners from feeling "observed" and instead provide a more natural insight into their behavioural responses to the educational campaign (Harrison & List, 2004). The study had a modest impact with statistically insignificant results on waste behaviour, but it did change students' beliefs about food waste, potentially leading to behavioural changes (Ellison et al., 2019).

1.5. Our teaching innovation on food waste in the food service sector

Students in the second year of the Gastronomy degree and the Gastronomy + Business Administration degree (ADE) at the Universidad Francisco de Vitoria (Madrid) are taking part in a teaching innovation aimed at responding to the challenge posed by food waste. The aim of the project is for students to reflect on their responsibility in caring for the planet, analyse the food waste produced by the catering industry in Madrid and propose real solutions to the sector in this area. This work is proposed, in a transversal way, from three subjects: Cost Accounting,

Anthropology and Social Responsibility, with the aim of understanding the problem of this phenomenon in a global and interdisciplinary way.

The implementation of the innovation project has been carried out during the second semester of the academic year 2023-2024. Forty-nine students participated and were organised into 11 teams.

In order to achieve the objective of this innovation, the best adapted educational methodologies were used in a coordinated manner. Firstly, cooperative work was used as it favours the acquisition of interpersonal and cognitive skills that will enable them to resolve different group situations throughout their professional careers (Gámez-Montalvo and Torres-Martín, 2013). Cooperative work also fosters students' attentive listening, collaboration, creativity and critical thinking, which are very important soft skills as future gastronomes. They were divided into 11 teams, each with 4 or 5 members. Secondly, they were asked to carry out a case study: each team had to choose a restaurant or catering service in Madrid. Different possible areas of analysis were proposed: a) home and its behaviour, b) student residence/college, c) restaurants, d) hotels, e) hospitals, f) platforms against food waste and their functioning.

The case study reinforces previous concepts, allows students an encounter with reality and helps them to acquire skills of analysis and synthesis (Mason & Arshed, 2013). The case study required students to go to the chosen establishment (restaurant or catering), meet employees and managers and interview them. They were to gather as much information as possible about the company and its waste management. Subsequently, they were to carry out a SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats and Strengths Analysis). Thirdly, the problem-solving methodology was used. This methodology allows them to analyse reality from various approaches, favours creative skills (Nakagawa, 2012) and allows them to test the effectiveness of the knowledge and skills acquired (Albay, 2019).

The students had to present two papers: a written paper with the analysis of the interviews, the SWOT and the improvement plan and a video with the synthesis of these sections. Subsequently, they had to defend

their work before an examining board made up of the teachers of the three subjects.

The cooperative project developed by the students aims to gain an in-depth understanding of the functioning of the catering sector, covering different types of establishments, such as restaurants, bakeries and collective catering services. During the visits to these spaces, the students observed and analysed the management dynamics in key areas such as the supply of raw materials, portion control and waste management. Based on these observations, the students proposed several innovative solutions to improve efficiency and sustainability in these processes.

Among the main solutions proposed was the implementation of purchasing systems adjusted to real demand, which would allow for a significant reduction in food waste and costs associated with overprovisioning. In addition, a rigorous ration control system was suggested, in order to minimise over-serving and promote greater optimisation of resources. In terms of waste management, the importance of incorporating sustainable practices was stressed, such as recycling leftovers through digital platforms like 'Too Good To Go', which allow the redistribution of unsold food at reduced prices, thus avoiding waste. The students also proposed the implementation of composting systems to transform organic waste into fertiliser, promoting a circular economy within the establishments.

This project offers an integrative vision that promotes sustainable and efficient practices in the catering sector, highlighting the importance of resource optimisation and responsible waste management.

2. OBJECTIVE

The objective of this chapter is to describe this teaching innovation project on food waste in the catering sector, explain the context in which it arises and evaluate the impact it has had on students. We seek to explain that the project arises in the context of concern for linking the 2030 Agenda to HEIs and UNESCO's (2017) proposal to use a cross-cutting approach from the various subjects to embrace the richness of the

SDGs. We also intend to measure the educational impact of the project on the development of social competencies in students

3.METHODOLOGY

The study was conducted using a quantitative methodology and a non-experimental design. It is a descriptive study.

3.1. Sample

The sample was composed of students participating in the project, both from the degree of Gastronomy and the double degree of Gastronomy and Business Administration. They all belonged to the 2nd university year. We obtained 40 responses out of a possible 49, which represents a response rate of 82%. Of the 40 participants, 12 belonged to the double degree and 28 to the single degree, 17 were women and the average age was 20 years.

3.2. Instrument

An *ad hoc* questionnaire was used to analyze the evaluations of the students who carried out this transdisciplinary project (see Table 1). A Likert scale (1-6) was used.

TABLE 1. *Content of the ad hoc questionnaire*

Item No.	Content
Item 1	The project has made me reflect on my responsibility to take care of our common home (planet, environment) in my daily life.
Item 2	The project has made me reflect on my responsibility towards the issue of food waste in the catering industry.
Item 3	The project has given me a multidisciplinary vision of food waste.
Item 4	After the project, I better understand the importance of food waste in the foodservice industry.
Item 5	The project has helped me to learn about the reality of the subject matter
Item 6	The project has helped me to transfer the contents learned to the improvement of the catering sector.
Global item	From a general consideration, it evaluates the project as a whole.

Source: Own elaboration

3.3. Procedure

During a cost accounting class, it was explained to the students that they would be sent a questionnaire in electronic format. They were asked to evaluate on a scale from 1 to 6, with 1 being the lowest degree of identification and 6 being the highest degree of identification with the proposed statement (see table 1). The students answered the questionnaire online and voluntarily.

3.4. Data analysis

Descriptive statistics (Mean, Standard Deviation and Frequency Tables) and inferential statistics (Mann-Whitney U) were used to analyze whether there were differences between groups. This nonparametric test was used because the sample size did not meet the assumption of normality. Data was analyzed with SPSS version 29.

4. RESULTS

The results obtained show that the students rate the project as a whole positively (M=4.50; SD= 1.30). Analyzing the items: the highest score (M=4.66; SD= 1.26) is for item 3, "The practice carried out has made me acquire a multidisciplinary vision on food waste". The lowest score (M=4.33; SD= 1.56) is for item 1 "The practice has made me reflect on my responsibility to care for the common home (planet, environment) in my daily life" (See Table 2).

As for gender differences, women rate the project more positively overall (M=5.07; SD= 0.88) than men (M=4.24; SD= 1.33). The means for all items are also higher for women than for men (see Table 2).

TABLE 2: *Mean (Standard Deviation) of the total sample and according to sex for each of the items*

	Item 1	**Item 2**	**Item 3**	**Item 4**	**Item 5**	**Item 6**	**Global item**
MALE	4.38 (1.49)	4.67 (1.27)	4.62 (1.35)	4.71 (1.48)	4.33 (1.39)	4.52 (1.36)	4.24 (1.33)
WOMAN	4.67 (1.49)	4.73 (1.48)	4.80 (1.26)	4.73 (1.48)	4.87 (1.18)	4.73 (1.43)	5.07 (0.88)
TOTAL	4.33 (1.56)	4.55 (1.34)	4.66 (1.26)	4.62 (1.44)	4.55 (1.32)	4.48 (1.36)	4.5 (1.30)

Broken down by grade, the double grade group values the project more positively (M=5.08; SD= 0.95), than the single grade group (M=4.25; SD= 1.35). The means for all items are higher in the double grade group than in the single grade group (See Table 3).

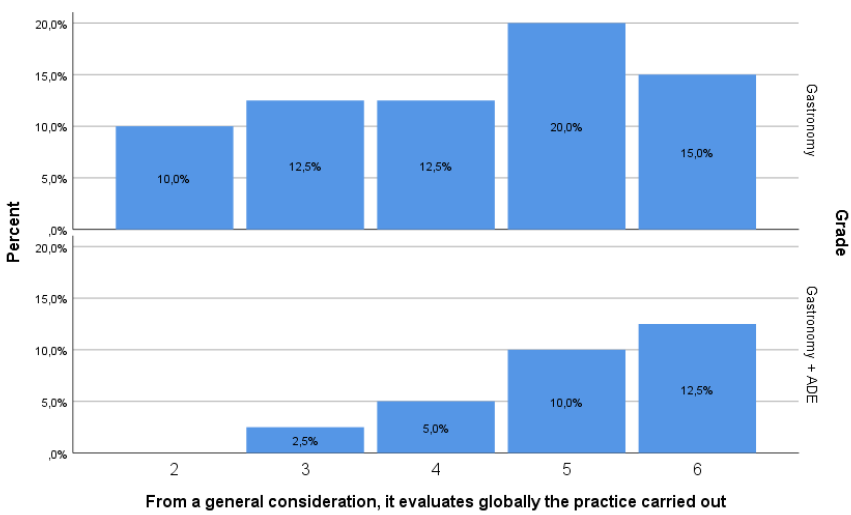
TABLE 3: *Mean (Standard Deviation) of the total sample and according to grade level for each of the items*

Bachellor Degree	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Global item
GASTRO	3.96 (1.64)	4.29 (1.39)	4.42 (1.34)	4.37 (1.57)	4.25 (1.27)	4.21 (1.45)	4.25 (1.35)
GASTRO + ADE	5.17 (0.90)	5.17 (0.99)	5.17 (0.90)	5.17 (0.90)	5.25 (1.16)	5.08 (0.86)	5.08 (0.95)
TOTAL	4.33 (1.56)	4.55 (1.34)	4.66 (1.26)	4.62 (1.44)	4.55 (1.32)	4.48 (1.36)	4.5 (1.30)

Source: Own elaboration

Regarding the differences between groups, statistically significant differences were only found in item 1 (Z = -2.14; p=.032) and item 5 (Z = -2.37; p=.021), both in favor of the double degree Gastronomy + Business Administration.

Figure 1. Percentages of activity scores according to grade level



Source: Own elaboration

Regardless of the degree, score 5 and score 6 for the project, are those that agglutinate more sample. Specifically, 57% of the participants are answering 5 and 6. There is a 10% of the sample that answers 2, all of them are students of the Gastronomy degree. In general, most of the low answers (scores below 4) correspond to students of the exempt degree. Most of the students of the double degree give higher score, 5 or 6 points to the project (See Figure 1).

5. DISCUSION AND CONCLUSION

The students valued very positively the fact that the project had helped them to acquire a multidisciplinary vision on food waste (item 3). This corroborates the work of Lazzarini et al. (2018) which show that academic projects with a social slant, which go beyond disciplinarity and connect different subjects, achieve better results in terms of competence development.

The higher ratings of the project by students of the double degree Gastronomy &ADE could be related to the fact that these students show greater interest in academic activities, in general, and get better grades in the subjects than students of the single degree. The fact that females have higher scores for the project than males may be due to the greater social responsibility they show, in general (Navarro et al., 2010; Reig-Aleixandre et al., 2021; Villa and Villa, 2007). However, this should be further investigated in subsequent research.

In relation to other studies, the project developed by the students of Montana State University carried out in the catering of the campus itself is really interesting, as it allowed not only to create social awareness among students but also to decrease 17% of total food waste (Ahmed et al., 2018). The difficulty in developing this type of projects is that not always the policy of catering companies allows this type of external actions. There are other initiatives (Ellison et al., 2019; Harrison & List, 2004) aimed at reducing in-room waste by diners. However, the interesting thing about this project is that it is aimed at reducing it both in the dining room and in the kitchen.

In order to continue with this project in the following years, the case study methodology would continue to be used. The students showed greater commitment by focusing on a real case (restaurant, school or hospital) and by choosing the case themselves. By analysing a specific catering service, students were able to see how theoretical concepts are applied in real situations. This allowed them to better understand the relevance and usefulness of what they learn throughout the course. It gives them a direct insight into the challenges and practices of the catering industry in managing shrinkage. The case study encouraged critical thinking and problem solving. In conclusion, it allowed them to get an insight into the management of food organisation, to dialogue with those responsible, to discover the reality and, after that, to propose improvements.

LIMITATIONS AND PROSPECTS.

One of the limitations of the present study is that its implementation has been limited to groups of undergraduate students in gastronomy. This approach would imply a greater sensitivity of the participants to the issue of food waste, since it is treated as a key issue in the management of restaurants and food and beverage areas in hotels. Gastronomy training includes an awareness of efficient management of raw materials including purchasing processes, inventories and production management, which could have influenced the results obtained.

To address this limitation, it is proposed to expand the number of study groups, incorporating additional degrees that, while addressing sustainability issues, do not specifically address the issue of raw material management. This would allow the effectiveness of the proposed strategies to be evaluated in a broader and more diversified context, providing a more representative and generalizable perspective of practices and attitudes towards food waste reduction.

In the context of this study, a possible future line of action could focus on implementing the measures proposed by the students as possible improvements in the places analyzed, carrying out an exhaustive follow-up of the results obtained. To carry out this initiative, it would be necessary to extend the period dedicated to the project, making it coincide with the duration of the academic year. This extension would allow for a more

detailed and sustained evaluation of the practices implemented, facilitating a deeper understanding of their impact on reducing food waste.

6. REFERENCES

Ahmed, S., Byker Shanks, C., Lewis, M., Leitch, A., Spencer, C., Smith, E.M. and Hess, D. (2018). Meeting the food waste challenge in higher education, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 19, 1075-1094. https://doi.org/10.1108/IJSHE-08-2017-0127.

Albay, E. M. (2019). Analyzing the effects of the problem solving approach to the performance and attitude of first year university students. *Social Sciences & Humanities Open*, 1(1), 100006. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2019.100006.

Alcántara-Rubio, L., Valderrama-Hernández, R., Solís-Espallargas, C., & Ruiz-Morales, J. (2022). The implementation of the SDGs in universities: a systematic review. *Environmental Education Research*, 28, 1585 - 1615. https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2063798.

Aragón, L., & Gómez-Chacón, B. (2022). Promoting Enquiry Skills in Trainee Teachers within the Context of the University Ecological Garden. *Education Sciences*, 12(*3*), 214.

Blum, D. (2020). Ways to reduce restaurant industry food waste costs. *International Journal of Applied Management and Technology*, 19(*1*), 1.

Boni, A., Lopez-Fogues, A., & Walker, M. (2016). Higher education and the post-2015 agenda: A contribution from the human development approach. *Journal of Global Ethics*, *12*(1), 17-28.

Caiado, R. G. G., Leal Filho, W., Quelhas, O. L. G., de Mattos Nascimento, D. L., & Ávila, L. V. (2018). A literature-based review on potentials and constraints in the implementation of the sustainable development goals. *Journal of cleaner production*, *198*, 1276-1288.

Charlebois, S., Creedy, A., & von Massow, M. (2015). "Back of house"–focused study on food waste in fine dining: the case of Delish restaurants. *International Journal of Culture, Tourism and Hospitality Research*, 9(3), 278-291.

Corujo-Vélez, C. and Barragán-Sánchez, R. (2021). Visibilizando los ODS 7 y 13 en la formación inicial de maestros y maestras de Educación Primaria. In Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: hoja de ruta en la educación del siglo XXI. *Teaching innovation in the training of professionals* (pp. 75-92). Octahedron

Ellison, B., Savchenko, O., Nikolaus, C., & Duff, B. (2019). Every plate counts: Evaluation of a food waste reduction campaign in a university dining

hall. *Resources, Conservation and Recycling*. https://doi.org/10.1016/J.RESCONREC.2019.01.046.

Ferrer-Balas, D., Lozano, R., Huisingh, D., Buckland, H., Ysern, P., & Zilahy, G. (2010). Going beyond the rhetoric: system-wide changes in universities for sustainable societies. *Journal of Cleaner Production*, *18*(7), 607-610.

Gámez Montalvo, M. J., & Torres Martín, C. (2013). Las técnicas de grupo como estrategia metodológica en la adquisición de la competencia de trabajo en equipo de los alumnos universitarios. *Journal for Educators, Teachers and Trainers, 4*, 14-25

Grosso, M. & Falasconi, L. (2018) Addressing food waste in the framework of the UN Sustainable Development Goals. Waste *Management & Research, 36*(2):97-98.

Harrison, G. W., & List, J. A. (2004). Field experiments. *Journal of Economic literature*, 42(*4*), 1009-1055.

Katajajuuri, J. M., Silvennoinen, K., Hartikainen, H., Heikkilä, L., & Reinikainen, A. (2014). Food waste in the Finnish food chain. *Journal of Cleaner Production,* 73, 322-329.

Lazárov, A., Manasia, L., Ioanid, A., & Semenescu, A. (2021, November). Universities as Drivers of Sustainability in the Context of 2030 Agenda. In *International Conference on Management and Industrial Engineering* (No. 10, pp. 610-623). Niculescu Publishing House.

Lazzarini, B., Pérez-Foguet, A., & Boni, A. (2018). Key characteristics of academics promoting Sustainable Human Development within engineering studies. *Journal of Cleaner Production*, *188*, 237-252.

Lemaire, A. & Limbourg, S. (2019) How can food loss and waste management achieve sustainable development goals? *Journal of Cleaner Production*, *234,* 1221-1234. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.06.226

Manzano Arrondo, V. (2012). *La universidad comprometida*. Hegoa.

Martínez, J. L. M. (2019). Ética en la universidad: El horizonte de la Agenda 2030 y de la Ecología Integral. *Razón y fe*, *279*(1439), 285-298.

Mason, C., & Arshed, N. (2013). Teaching entrepreneurship to university students through experiential learning: A case study. *Industry and higher education*, *27*(6), 449-463.

Nakagawa, T. (2012). Creative problem-solving methodologies TRIZ/USIT: overview of my 14 years in research, education, and promotion. *The Bulletin of the Cultural and Natural Sciences in Osaka Gakuin University*, *64*, 1-32.

Navarro, G., Boero, P., Jiménez, G., Tapia, L., Hollander, R., Escobar, A.,... & Espina, Á. (2010). Universitarios y responsabilidad social. *Calidad en la Educación*, (33), 101-121.

Nhamo, G., & Mjimba, V. (2000). *Sustainable Development Goals and Institutions of Higher Education.* Springer.

Oliveira, B., de Moura, A. P., & Cunha, L. M. (2016). Reducing food waste in the food service sector as a way to promote public health and environmental sustainability. *Climate change and health: Improving resilience and reducing risks*, 117-132.

Pirani, S. I., & Arafat, H. A. (2016). Reduction of food waste generation in the hospitality industry. *Journal of Cleaner Production*, 132, 129-145.

Purcell, W., Henriksen, H. y Spengler, J. (2019). Universities as the engine of transformational sustainability toward delivering the sustainable development goals: "Living labs" for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20(*8*), 1343-1357. https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2019-0103

Reig-Aleixandre, N., Obispo-Díaz, B., & de la Calle Maldonado, C. (2021). Responsabilidad social del estudiante universitario: Un estudio sobre el efecto del sexo y de la realización de voluntariado. In *Innovación en la docencia e investigación de las ciencias sociales y de la educación* (pp. 1388-1405). Dykinson.

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives.* Available online: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf

United Nations. (2017). *The sustainable development goals*. United Nations Publications.

United Nations. (2023) *The sustainable development goals report, Special edition.* United Nations Publications.

United Nations Environment Programme (2024). *Food Waste Index Report 2024. Think Eat Save: Tracking Progress to Halve Global Food Waste*. https://wedocs.unep.org/20.500.11822/45230.

Vargas-Vergara, M. & Aragón L. (2021). *Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: hoja de ruta en la educación del siglo XXI. Innovación docente en la formación de profesionales.* Octaedro.

Villa, A. & Villa, O. (2007). Competency-based learning and the development of the social dimension in universities, *Educar*, 40,15-48.

Yiğitoğlu, V. (2020). The Application of the Plate Waste on Menu Analysis. *Journal of Tourism & Gastronomy Studies*, 8(1), 191-210.

SECCIÓN III.

GAMIFICACIÓN, INTELIGENCIA DIGITAL, TIC Y OTRAS TÉCNICAS DE APRENDIZAJE COLABORATIVO

PARA EL ALUMNADO: EL PROYECTO SOCIAL E-LEARNING Y TRES DINÁMICAS DE INNOVACIÓN DOCENTE EXITOSAS

ANA VELASCO MOLPECERES
Universidad Complutense de Madrid

PEDRO PABLO ORTÚÑEZ GOICOLEA
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

Una pregunta constante para los profesores es, precisamente, si son buenos docentes. No es fácil responder a esa cuestión pero, en el seno del Proyecto de Innovación Docente "Social e-Learning: ciencias sociales y humanidades digitales", financiado por la Universidad de Valladolid, se han hecho una serie de trabajos y actividades relacionadas con las buenas prácticas docentes y con la innovación docente que permiten, para el profesorado interesado en el tema, indagar en algunas experiencias exitosas de docentes que están satisfechos de sus clases. En este trabajo presentamos algunas de ellas, especialmente vinculadas al uso de herramientas TIC y a la incorporación de las últimas novedades digitales y de las redes sociales, así como de la Inteligencia Artificial. Aunque sin obviar el papel que la gamificación y la alfabetización audiovisual, con contenidos literarios, cinematográficos y del mundo del cómic, pueden ofrecer para las clases, sobre todo, para conectar con el alumnado.

Es importante señalar, igualmente, que junto a la desmotivación y pasividad de buena parte de los alumnos, la innovación docente es también una forma de reconectar con la práctica docente pues permite enfocar la docencia con un espíritu crítico, incorporando novedades, buscando alternativas e intentando interesar y fomentar la participación del alumnado, pese a la carga de trabajo añadida que supone. Incidimos, también, en la importancia de incorporar los contenidos y prácticas de nuestro

proyecto, de gran transversalidad, en diferentes áreas, titulaciones y asignaturas, porque permiten al alumnado desarrollarse como personas, al enfocar problemas y cuestiones muy actuales, demandadas tanto en el ámbito profesional como personal: la creación de una marca personal, la elaboración de contenidos de calidad, el combate contra la desinformación y la manipulación o el espinoso papel y desafío de la Inteligencia Artificial. Y se presentan nuevos retos, tanto en la evaluación y en la docencia como en el entorno privado, a los que se enfrentan los profesores desde el año 2023: en particular, la emergencia de la IA, con servicios gratuitos como Chat GPT, de Inteligencia Artificial generativa.

Con el ánimo de seguir mejorando, este texto recoge, en definitiva, los esfuerzos de un grupo de profesores que desean ser buenos docentes, a la vanguardia de su profesión, y contribuir al desarrollo académico, profesional y, ante todo, personal del alumnado. Cabe señalar también que se ha contado con profesorado de diferentes universidades (Universidad Complutense de Madrid, UNED, Universidad de Burgos, Universidad de Sevilla, Universidad de Cádiz, Universidad de Málaga, Universidad de Granada, UNIR, Universidad Europea Miguel de Cervantes, Universidad Alfonso X el Sabio, Centro Universitario San Isidoro de Sevilla y École des Hautes Études en Sciencies Sociales de París), así como con otros proyectos de innovación docente y educativa (Universidad de Valladolid, Universidad de Sevilla, Universidad Europea Miguel de Cervantes y Universidad Complutense de Madrid).

Asimismo, en torno a este PID se ha colaborado con docentes de la Universidad Nebrija, la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Rey Juan Carlos, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y la Universidad de California. También con profesionales externos al ámbito académico, que forman parte de medios de comunicación como Radio 1 de Radio Nacional de España, Radio 3 de Radio Nacional de España, COPE, SER, *El Norte de Castilla*, *El País* y *La Aventura de la historia*. Y se cuenta con el apoyo de profesionales de instituciones como el Museo del Prado, el Museo del Romanticismo, la Catedral de Segovia, Ateneo de Valladolid, Casa-Museo Zorrilla, Asociación Clásicas y Modernas, entre otras, para reforzar los vínculos entre cultura, divulgación y desarrollo de las nuevas tecnologías.

1.1. ORIGEN Y DESARROLLO DEL PROYECTO

En el año 2020, la digitalización forzada de las clases debido al confinamiento por la pandemia del COVID-19 reveló una preocupante falta de habilidades digitales críticas en los estudiantes de una asignatura del área de las Ciencias Sociales, aunque también las Humanidades, que era compartida por los coordinadores del proyecto (los autores de este trabajo). A pesar de ser nativos digitales, muchos alumnos utilizaban principalmente redes sociales, sobre todo Instagram y TikTok, y su interacción con el entorno digital se limitaba al entretenimiento. Este uso limitado se extendía a su enfoque en la búsqueda de información académica, donde Google se convertía en la herramienta de referencia. Con el problema añadido de que, en su mayoría, eran incapaces de discernir la validez de las fuentes que consultaban, confiando en los primeros resultados ofrecidos por el buscador sin evaluar su calidad, fiabilidad o rigor. Así, para los trabajos académicos utilizaban noticias de la prensa, pero sobre todo entradas de blogs o incluso transcripciones de vídeos de YouTube, pues estas permitían además sortear herramientas antiplagio como Turnitin.

Precisamente esta cuestión, al margen del origen de la información, surgía como otro problema significativo, con varias facetas. En una dimensión inocente de esta mala praxis, había alumnos que usaban el "copiapega" sin una intención consciente de cometer fraude: simplemente porque encontraban fácil acceder a esa información y, los resultados de la web, se ajustaban a los requisitos. Pero también había casos de alumnos que de forma muy consciente manipulaban los trabajos para saltarse la identificación que programas de *software* antiplagio utilizan. Algunos ejemplos de estrategias utilizadas fueron el enviar un PDF formado por imágenes que simulaban ser texto plano de un procesador cualquiera de escritura como Word, lo que impedía que Turnitin accediera al contenido al considerarlo una figura; traducir páginas web de otros idiomas y utilizar la herramienta sinónimas para eliminar la coincidencia del texto, que es lo que usa el programa; o transcribir vídeos de YouTube, contenidos que, al no estar en formato de texto, tampoco eran identificados por Turnitin. Una vez demostrado el plagio, cabe mencionar que algunos estudiantes se mostraron muy hostiles, sobre todo los

que más artimañas habían utilizado, aduciendo que Turnitin no lo había detectado (gracias a la burla del programa).

Por todo ello, en definitiva, comprobamos una vez más, pero de forma muy elocuente ante la digitalización forzosa de la docencia y el cambio de las dinámicas en la evaluación, necesariamente en diferido y a distancia, que las herramientas antiplagio, presentes en la educación universitaria por más de una década, no lograban abordar efectivamente ese problema. Un desafío que, especialmente ante el auge de tecnologías emergentes como ChatGPT, se acrecienta. Esto hacía evidente la necesidad de implementar una formación sólida sobre el uso adecuado de fuentes y el trabajo en entornos digitales desde etapas iniciales de la educación superior, no solo después de que se realizara un trabajo y se procediera a explicar al alumnado las razones de las calificaciones.

Adicionalmente, se observó que las instrucciones sobre el uso de recursos académicos, como Google Scholar y bibliotecas digitales, eran en gran parte ignoradas, siendo Wikipedia la fuente más utilizada, a pesar de sus limitaciones. Esta era, además, usada de forma acrítica, sin investigar las referencias que se proporcionan. Y, aunque se insistió en el uso de artículos científicos, muchos alumnos optaron por consultar noticias de prensa, aduciendo que eran "artículos". Otro problema adicional, tras la generalización de Chat GPT en el curso 2022/2023, fue su uso indiscriminado por los alumnos. Así, se recibieron, por ejemplo, trabajos compuestos por listados ofrecidos por el programa que, aunque no cumplían las instrucciones, eran defendidos por ellos aduciendo que no tenían plagio (así es, pues la IA genera texto libre de derechos y, cada vez, original) o que la entrega se había realizado y, por tanto, debía ser evaluada. Esto genera a su vez una espiral de trabajo para el docente que, pese a recibir trabajos que incluyen frases como "*I would love to answer this, but it seems that you are not subscribed to the pro version, and have no more free chats left. Please upgrade to enjoy unlimited access*", y que no reflejan el trabajo del alumno ni cumplen con los requisitos, se ve obligado a gestionar y especificar los problemas de algo que se ha generado tecleando una simple frase en el Chatbot de Chat GPT. Y esto teniendo en cuenta que la gran mayoría de docentes, al menos de este Proyecto de Innovación, no han prohibido su uso e

incluso han incorporado una pequeña formación (por ejemplo, mostrando los sesgos; o cómo el chat se inventa la bibliografía o puede ser fácilmente manipulado) para que se use de forma correcta.

En definitiva, el equipo docente de este proyecto concluyó que todas estas prácticas reflejan no sólo una falta de formación teórica adecuada sino también un obstáculo en los hábitos de búsqueda y uso crítico de la información. Ante estos múltiples y crecientes desafíos, los autores del trabajo y coordinadores del proyecto reconocieron la necesidad de un enfoque renovado en la alfabetización digital, proponiendo una atención a estos problemas no solo desde la perspectiva del alumno, sino también desde la formación del profesorado.

Durante la pandemia se evidenció que muchos recursos digitales aún estaban subutilizados en el entorno académico, lo que sugiere que la educación continuaba anclada a modelos del pasado y que era necesario utilizar recursos como las redes sociales a modo de puerta de entrada a fuentes más rigurosas e información científica. Con esta estrategia se buscaba conectar mejor con el alumnado mediante un vocabulario y recursos que les resultaran atractivos, fomentando un aprendizaje de calidad con iniciativas innovadoras. Este enfoque no solo pretendía amplificar el acceso a contenido académico, sino también cultivar un pensamiento crítico entre los estudiantes.

Hay que entender que el área de innovación docente se presenta como un creciente campo de interés en las universidades, impulsado por cambios en las dinámicas estudiantiles y la evolución tecnológica. Aunque también se percibe que algunos estudiantes buscan facilitar, a través de la tecnología, su carga académica, en vez de comprometerse con una educación más sustancial. La solución a este desafío implicaba no ofrecer actividades ligeras que solo entretuvieran, que sería en nuestra opinión la opción fácil, sino en establecer herramientas que fomentaran el compromiso intelectual y la crítica.

El proyecto, iniciado en el curso 2021-2022, y continuado hasta el presente (con la intención de ser renovado en los próximos años) se ha enfocado en mejorar las competencias digitales entre los estudiantes y ha buscado integrar temas de ciencias sociales y humanidades digitales

en el currículo. Así, se ofrecen a continuación tres propuestas o actividades exitosas para la alfabetización digital del alumnado, así como para generar interés y conexión con las asignaturas. Aunque, antes de proceder a ello, queremos incidir en una cuestión que, desde el inicio, nos ha preocupado: la innovación docente supone una carga de trabajo no reconocida, no gratificada y apenas apoyada con recursos (no solo financieros, también formativos, por ejemplo; pues aunque se ofrecen algunos cursos, son carga extra sin más aliciente que el compromiso y la vocación) por las universidades.

La mayor parte de profesores de este proyecto se han enfrentado a la precariedad, a las dinámicas perniciosas de la Academia como el *publish or perish* y/o a la presión por cumplir todos los requisitos de ANECA, entre los que se incluye atender a la innovación docente, lo que a su vez genera una burbuja muy problemática en este tema tan relevante. Cabe, por tanto, concluir, si una de las formas más sencillas de ofrecer una docencia de calidad no será, simplemente, con unos profesores con grupos pequeños, estabilidad laboral y posibilidades de desarrollo profesional y una carga docente más reducida que permita incorporar las acuciantes y constantes novedades de la tecnología.

2. OBJETIVOS

Como se ha indicado, el objetivo de este trabajo, además de difundir las experiencias exitosas del Proyecto de Innovación Docente "Social e-Learning: ciencias sociales y humanidades digitales", es reflexionar la docencia de calidad, con perspectiva innovadora, ahondando en tres propuestas didácticas que han sido exitosas para diversos miembros y colaboradores del proyecto.

3. METODOLOGÍA

Este texto se basa en varias experiencias docentes desarrolladas en el seno del Proyecto de Innovación Docente "Social e-Learning: ciencias sociales y humanidades digitales".

4. RESULTADOS

4.1. TRABAJAR LA IDENTIDAD DIGITAL, COMPRENDER CÓMO FUNCIONA LA MARCA PERSONAL Y LA HUELLA DIGITAL

Una de las cuestiones más importantes para los jóvenes, sobre todo para los adolescentes, es cómo gestionar su presencia en redes sociales y, en general, en el entorno digital. Para ello, el profesor Diego Rambova (Universidad Autónoma de Madrid) diseñó una propuesta pedagógica para la materia optativa de Expresión Artística en 4º de ESO (aunque replicable a otros niveles educativos) diseñada para motivar a los estudiantes a explorar su identidad a través del arte. La misma está estructurada en torno a tres aspectos principales: objetivos educativos y principios metodológicos, secuencia de actividades, y evaluación (Rambova, 2024: 25-42).

El objetivo general es que los estudiantes realicen una exploración teórico-práctica de su identidad mediante diferentes lenguajes artísticos, particularmente a través de la intersección entre el autorretrato y el selfie, tan presente en las redes sociales. En definitiva, esto permite, de forma implícita, hacer que se planteen la imagen que ofrecen en sus perfiles y si es la que quieren dar (y la que querrán que se conserve en el futuro). Así, se plantean nueve objetivos específicos, como la educación de la mirada crítica hacia la imagen y lo visual, la comprensión del carácter comunicativo del arte, y el desarrollo de la imaginación y creatividad. También se busca que los estudiantes adquieran una comprensión profunda de la identidad, tanto personal como social, y que desarrollen habilidades de autonomía y responsabilidad en la creación artística.

El enfoque metodológico es activo-constructivista, inspirado en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), donde se plantea un problema a resolver mediante investigación, lo que aumenta la motivación del alumnado. Y se incorporan elementos de la pedagogía *Art Thinking*, que enfatiza el pensamiento divergente, crítico y creativo, y ve la educación como un proceso de generación de conocimiento. La evaluación de la propuesta se realiza a través de una estrategia diagnóstica basada en la técnica DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y

Oportunidades), que permitirá identificar las áreas de mejora y los aspectos más exitosos de la propuesta pedagógica, tanto desde el punto de vista del aprendizaje de los estudiantes como de la ejecución del proyecto en el aula.

La propuesta pedagógica se divide en seis situaciones de aprendizaje, cada una diseñada para abordar diferentes aspectos de la identidad a través de diversas disciplinas artísticas. La primera actividad introduce a los estudiantes en la exploración de la identidad, comenzando con un debate sobre el *selfie* y su relación con el autorretrato. Se utilizan imágenes de Instagram para ilustrar diferentes tipos de *selfies* y se realiza un análisis crítico de la imagen y la identidad. Los estudiantes trabajan en la creación de un *selfie* intervenido mediante collage digital, lo que les permite comenzar a explorar visualmente su identidad. La segunda situación de aprendizaje consiste en la realización de un autorretrato utilizando una técnica de dibujo con bolígrafo, enfocándose en la síntesis de la imagen mediante una línea continua. Los ejemplos de artistas como Pablo Picasso y Christiane Spangsberg sirven de inspiración. La actividad fomenta la experimentación y la superación del miedo al error. La tercera situación de aprendizaje replica la anterior, aunque se explora la identidad a través de la pintura con témpera, enfatizando el uso del color para expresar emociones y sentimientos. Se les presenta el trabajo de artistas del movimiento nabi, fauvismo y expresionismo alemán, y se les anima a utilizar el color alejándose del realismo. La cuarta situación de aprendizaje reflexiona sobre la identidad como máscara y se centra en la creación de máscaras a través del collage, utilizando imágenes y materiales que reflejen aspectos de la identidad de los estudiantes. La quinta situación de aprendizaje ahonda en la identidad como *ready-made*: se explora el arte objetual y el *ready-made*, utilizando objetos encontrados para crear obras que reflejen la identidad del alumnado. Se les introduce a conceptos como el *objet trouvé* y el *assemblage*, y se les anima a pensar críticamente sobre la relación entre los objetos y la identidad. Estas cuatro actividades se pueden eliminar para materias que no sean sobre arte, o adaptar y/o sustituir por otras centradas, por ejemplo, en los medios de comunicación (que permiten reflexionar sobre la agenda *setting* o la teoría del *framing*) o, si es la

historia, se puede acercar al alumnado a la historiografía y las diferentes visiones de un acontecimiento o personaje según los distintos historiadores). Finalmente, la última situación, es la realización de la exposición "Selfying", que servirá para reflexionar sobre el proceso de creación y el significado de las obras.

4.2. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN DEL FUTURO, INFORMACIÓN Y CONTENIDO DE CALIDAD EN REDES SOCIALES, MÁS ALLÁ DEL ENTRETENIMIENTO

Esta propuesta pedagógica se centra en uno de los desafíos más relevantes en el marasmo de contenido de las redes sociales, ideada por el profesor Jorge Miranda Galbe (Universidad Complutense de Madrid) (Miranda-Galbe, 2024: 53-60). El desarrollo y evolución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha transformado radicalmente la manera en que todos nos comunicamos, impactando de manera significativa en los campos del periodismo, la publicidad y la comunicación audiovisual. Este fenómeno exige que los docentes en estas áreas se mantengan actualizados y adapten constantemente sus metodologías y contenidos para preparar a los estudiantes en un entorno mediático en constante cambio, donde la inteligencia artificial y las nuevas redes sociales redefinen continuamente el consumo de información.

En este contexto, la asignatura "Evolución de la información en los medios audiovisuales", que se imparte en el cuarto año del Grado en Periodismo en la Universidad Complutense de Madrid, cobra especial relevancia. Esta materia tiene como objetivo ofrecer a los estudiantes una comprensión profunda de la evolución histórica de los medios de comunicación audiovisuales, así como de las tendencias actuales y futuras que moldean este campo. La asignatura se estructura en torno a un enfoque teórico-práctico, para permitir a los estudiantes aplicar los conocimientos adquiridos de manera creativa e innovadora.

El curso se inicia con una presentación general de la asignatura y una introducción a la producción de proyectos audiovisuales, abarcando desde el desarrollo de ideas hasta la planificación y grabación de contenido. Este primer contacto con la materia prepara a los estudiantes para las prácticas que realizarán durante el resto del curso. A partir de

la segunda semana, el curso adopta una estructura dual de clases teóricas y prácticas. En la parte teórica, se exploran temas fundamentales como la historia y evolución de las TIC, el fotoperiodismo, el cine, la televisión y el futuro de la comunicación. Estos temas se abordan desde una perspectiva histórica, analizando cómo han evolucionado las tecnologías y narrativas en cada uno de estos medios, y cómo han influido en la sociedad y el periodismo.

En paralelo, las sesiones prácticas permiten a los estudiantes aplicar lo aprendido en proyectos concretos. Por ejemplo, durante el tema de fotoperiodismo, los estudiantes deben realizar un reportaje fotográfico que cuenta una historia coherente, no solo desde un punto de vista técnico, sino también narrativo. Similarmente, en el módulo dedicado al cine, se fomenta el debate sobre la evolución del cine hasta la actualidad, y en la práctica relacionada con la televisión, los estudiantes producen un reportaje en vídeo, permitiéndoles comparar las diferencias narrativas y técnicas entre la fotografía y el vídeo.

Las últimas semanas del curso se centran en explorar las narrativas y tecnologías emergentes que están transformando el periodismo y la comunicación audiovisual. Se analizan temas como las redes sociales, la realidad virtual y aumentada, la inteligencia artificial y el metaverso, instando a los estudiantes a reflexionar sobre el futuro del periodismo y a imaginar cómo podrían adaptarse y utilizar estas tecnologías en sus carreras profesionales futuras. Así, uno de los proyectos destacados del curso es la creación de un informativo en TikTok. Este ejercicio desafía a los estudiantes a producir contenido periodístico adaptado a una plataforma no convencional, obligándolos a adaptar su enfoque narrativo y técnico para captar la atención de una audiencia masiva en un formato breve y dinámico. La práctica no solo les enseña a manejar las herramientas tecnológicas de la plataforma, sino también a entender y respetar las particularidades de la audiencia y el medio.

El trabajo final del curso está diseñado para que los estudiantes desarrollen una propuesta de proyecto audiovisual para el metaverso, explorando nuevas formas de comunicación y narrativas en un entorno virtual. Este trabajo les exige utilizar la teoría y las prácticas vistas durante el curso para imaginar cómo el periodismo y la comunicación podrían

evolucionar en un futuro dominado por la realidad virtual y otras tecnologías emergentes. Entre los proyectos presentados, destacan ideas innovadoras como un espacio informativo en el metaverso que permite a los usuarios explorar noticias de manera inmersiva o una propuesta para ofrecer experiencias virtuales a niños hospitalizados. La asignatura culmina con una evaluación de los proyectos y un análisis crítico de los resultados obtenidos. La retroalimentación de los estudiantes ha sido positiva, destacando especialmente la efectividad de las prácticas en TikTok y el proyecto del metaverso.

Aunque al principio los estudiantes se sienten desorientados ante estas tareas, a medida que avanzan en ellas, ganan confianza y demuestran una creatividad y originalidad notables. Este proceso les ayuda a comprender que el periodismo y la comunicación audiovisual no están limitados a los formatos tradicionales y que las posibilidades para innovar en estos campos son prácticamente infinitas. También les permite reflexionar de forma crítica sobre el contenido que consumen en plataformas como Instagram o TikTok y acerca del futuro del periodismo y la comunicación, preparándolos para enfrentar los desafíos y las tecnologías que vayan surgiendo a medida que pase el tiempo.

4.3. PODCASTING E HISTORIA, CÓMO ACERCAR UNA MATERIA QUE EL ALUMNADO RECHAZA

En este apartado se ofrece una síntesis de las propuestas didácticas de los profesores Ricardo Domínguez-García e Inés Méndez-Majuelos (Universidad de Sevilla) y de Ana Velasco Molpeceres y José Emilio Pérez Martínez (Universidad Complutense de Madrid) (Velasco Molpeceres y Ortúñez Goicolea, 2024: 247-278). Todas ellas se basan en el uso del *podcasting* como instrumento educativo y de divulgación en el ámbito universitario para la enseñanza de la historia. A pesar de las predicciones sobre la muerte de los medios tradicionales, estos han sabido adaptarse a las innovaciones tecnológicas. La radio, por ejemplo, se ha reinventado con la llegada de Internet, desarrollando nuevas narrativas y formatos mientras mantiene su conexión íntima con los oyentes, por ejemplo a través del podcast. Que permite al usuario controlar su experiencia de escucha, adaptándola a sus circunstancias personales.

Su éxito ha llevado a la creación de una cultura profesional del *podcasting* y al surgimiento de nuevos perfiles profesionales.

Partiendo del potencial de las tecnologías de comunicación modernas en la enseñanza universitaria, esta práctica explora cómo incorporar el podcast como herramienta de innovación docente en asignaturas de historia o relacionadas con ella. Con un alumnado acostumbrado a las nuevas tecnologías y redes sociales, el *podcast* se ha incorporado en la asignatura como herramienta de divulgación histórica. El objetivo principal es utilizar este formato para atraer al alumnado a una materia que, fuera del Grado de Historia, a menudo genera recelo, y contribuir a la identificación y uso de fuentes de rigor; a la definición de temas de investigación que contribuyan al conocimiento; al fomento de una visión crítica sobre el desarrollo tecnológico y el impacto de los medios de comunicación en la sociedad; así como a la mejora de la habilidad para exponer y razonar ideas y argumentos y a la toma de decisiones y organización del trabajo, incentivando la creatividad y el emprendimiento.

La dinámica docente incluye sugerir a los estudiantes podcasts relacionados con los temas de la asignatura al finalizar cada uno de los temas de las asignaturas y la formación de los estudiantes, en grupos o de forma individual, para que desarrollen un proyecto final que incluye una memoria de investigación sobre un tema histórico y la creación de un *podcast* divulgativo. Este proyecto permite a los estudiantes familiarizarse con la investigación científica y el formato de *podcasting*. Y, además, se complementa con la elaboración de una memoria extensiva y con formato académico.

Para la elaboración del *podcast*, además de la búsqueda y la elaboración del contenido, se pide el manejo de tecnología sencilla pero, sobre todo, una serie de tareas que permiten al alumnado la adquisición de una serie de habilidades de carácter multidisciplinar como la creación de un guion y una propuesta de trabajo; la selección de materiales documentales y fuentes para la realización de la escaleta y de las entrevistas o la búsqueda de recursos de archivo para la grabación (prestando atención a aspectos fundamentales como los derechos de autor).

Los resultados iniciales muestran una participación dispar entre los estudiantes pues las entregas tienen una calidad que varía notablemente. Los estudiantes suelen mostrar más entusiasmo por el *podcasting* que por la elaboración de la memoria, lo que refleja una preferencia por actividades prácticas y creativas, aunque la realización de entrevistas es recibida con mucha hostilidad por una gran mayoría de alumnos que intentan no realizarlas. En diferentes cursos, por ejemplo, para evadirse de esta tarea se han entrevistado entre ellos o a familiares y amigos, que no identificaban, solo con sus nombres de pila. Cuando se les pedía que explicaran, en la memoria, motivadamente quiénes eran sus entrevistados, inventaban sus perfiles o no podían dar ninguna explicación. Estas malas praxis llevaron a exigir los brutos completos de las entrevistas, pues en algunos casos solo incluían una frase o dos, completamente genéricas, para cumplir los requisitos formales del trabajo.

Otro desafío recurrente era la dificultad de los estudiantes para realizar búsquedas bibliográficas y gestionar fuentes documentales, lo que a veces resultaba en plagio, pero sobre todo en contenidos carentes de todo interés. Por ejemplo, en vez de hacer un podcast sobre la historia de Europa, lo hacían sobre destinos turísticos hablando de las principales ciudades del continente. La edición y montaje fue también un problema para muchos alumnos que, aunque se les ofreció una clase sobre el manejo del programa Audacity y se pusieron a su disposición tutoriales y manuales, enviaron archivos apenas audibles y sin ajustarse a lo pedido. Hubo, por otra parte, algunos alumnos que destacaron en todos los años con sus podcasts, aunque muchos mostraron bastante pasividad e hicieron el trabajo con desgana. Sin embargo, la mayoría de ellos, una vez terminado el proyecto, consideraron que era muy positivo y que fomentaba el trabajo autónomo y el interés por la materia. Aunque los diferentes profesores tienen una posición distinta sobre la realización de encuestas anónimas para evaluar la percepción del alumnado sobre el proyecto, los que han implementado esa dinámica señalan los buenos resultados y la conveniencia de incluir esa dimensión en el proyecto.

Para mejorar la metodología en futuras aplicaciones, se sugiere considerar la creación de *videopodcasts* para aumentar la difusión en plataformas como YouTube y la gamificación del proyecto. El uso del

podcast representa una oportunidad para que los docentes y el alumnado integren nuevas herramientas y recursos digitales, mejorando la comprensión y la motivación en las clases.

5. discusión

Este trabajo subraya que la educación superior enfrenta un momento crítico que demanda reconfigurar sus enfoques hacia la alfabetización digital y mediática. Es necesario que tanto el alumnado como el profesorado reciban la formación necesaria para navegar en un mundo saturado de información y herramientas tecnológicas. Las implicaciones de este trabajo, y de las prácticas desarrolladas en el seno del Proyecto de Innovación Docente, resultan elocuentes pues apuntan la necesidad de una respuesta integral que implicará revisar los currículos académicos, adoptar metodologías de enseñanza más efectivas y encarar de manera proactiva la realidad digital emergente, preparando así a los estudiantes para convertirse no solo en consumidores, sino en innovadores y críticos efectivos en el paisaje de la información contemporánea.

Queda pendiente resolver cuestiones como cuantificar y reconocer el compromiso docente que estas tareas llevan, así como dotar de los recursos necesarios para poder ofrecer una docencia de calidad e innovadora. La innovación docente representa una carga adicional para los profesores, que se enfrentan a presiones diversas y carecen de financiación, reconocimiento y apoyo y/o formación para llevar a cabo estas iniciativas, lo que limita su efectividad.

También cómo paliar uno de los puntos más críticos de la investigación: la constatación de que, aunque los alumnos son considerados "nativos digitales", carecen de competencias necesarias para utilizar eficazmente las herramientas digitales en contextos académicos. Esto plantea una cuestión fundamental sobre el concepto de "natividad digital" pues esta no implica necesariamente poseer habilidades críticas y analíticas para discernir información veraz. Este fenómeno señala un desfase entre la comodidad en el uso de tecnología y la capacidad para actuar como consumidores informados y creadores críticos de contenido. El uso predominante de fuentes de baja fiabilidad y la falta de discernimiento en la validación de la información son preocupantes. Los hallazgos

sugieren la necesidad de incluir la alfabetización mediática en los planes de estudio, lo que podría ayudar a los estudiantes a desarrollar un enfoque crítico hacia el consumo de información. Si los alumnos aprenden a indagar, evaluar y utilizar información de calidad, esto podría elevar significativamente la calidad de sus trabajos académicos y su aprendizaje en general. Además, esta competencia se vuelve cada vez más crucial en un mundo donde las *fake news* y la desinformación son problemas recurrentes.

Igualmente son necesarios más estudios que ahonden en las limitaciones que tienen estas iniciativas pues, pese a sus potencialidades, este texto también señala la desigualdad en la participación de los estudiantes en las actividades propuestas. Por ello, parece fundamental y necesario que se hagan estudios para conocer y abordar las distintas motivaciones y barreras que enfrenta el alumnado para garantizar que todos puedan beneficiarse de las oportunidades educativas. Esto implica una evaluación continua de las metodologías empleadas y un ajuste según las necesidades y contextos de los estudiantes.

6. CONCLUSIONES

En definitiva, este trabajo resalta la creciente necesidad de revaluar y reajustar la educación superior para hacer frente a la realidad digital moderna, enfatizando la alfabetización mediática y el uso responsable y crítico de la información. Aunque muchas de las problemáticas pueden parecer desalentadoras, los tres enfoques propuestos buscan transformar y mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en un entorno cambiante, preparando a los estudiantes no solo para ser consumidores de información, sino también creadores críticos en el panorama digital actual. Con las propuestas descritas se contribuye a paliar la falta de habilidades digitales del alumnado; el uso inadecuado de fuentes y los problemas relacionados con el plagio (pues herramientas antiplagio como Turnitin, gracias a la Inteligencia Artificial, han quedado obsoletas) y a afrontar los desafíos educativos causados por la irrupción de tecnologías emergentes como ChatGPT. En resumen, se aboga por una revalorización de la educación docente para equipar a los estudiantes

con habilidades críticas y prácticas que les permitan navegar y contribuir de manera efectiva en un mundo digital en constante cambio.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Proyecto de Innovación Docente Ciencias Sociales y Humanidades Digitales: Social e-Learning (Universidad de Valladolid)

8. REFERENCIAS

Domínguez-García, R. (2024). El uso del podcast como elemento dinamizador en el estudio de la Historia de la Comunicación. En Velasco Molpeceres, A y Ortúñez Goicolea, P. P. (Eds.), *Innovación docente en la Universidad pensar en el alumnado*. Ediciones Universidad de Valladolid.

Miranda-Galbe, J. (2024). Presente y futuro del periodismo: de TikTok al metaverso. En Velasco Molpeceres, A y Ortúñez Goicolea, P. P. (Eds.), *Innovación docente en la Universidad pensar en el alumnado*. Ediciones Universidad de Valladolid.

Méndez-Majuelos, I. (2024). El Podcasting como instrumento educativo y de divulgación en el ámbito universitario: Innovación, accesibilidad y profundidad en la enseñanza de la Historia. En Velasco Molpeceres, A y Ortúñez Goicolea, P. P. (Eds.), *Innovación docente en la Universidad pensar en el alumnado*. Ediciones Universidad de Valladolid.

Pérez Martínez, J. E. (2024). La Historia del Mundo Actual en el grado de Periodismo y el podcast como herramienta de aprendizaje por proyecto. En Velasco Molpeceres, A y Ortúñez Goicolea, P. P. (Eds.), *Innovación docente en la Universidad pensar en el alumnado*. Ediciones Universidad de Valladolid.

Rambova, D. (2024). "Selfying": aproximaciones plásticas a la identidad. Una propuesta pedagógica para la asignatura de Expresión Artística de 4o de ESO. En Velasco Molpeceres, A y Ortúñez Goicolea, P. P. (Eds.), *Innovación docente en la Universidad pensar en el alumnado*. Ediciones Universidad de Valladolid.

PROFESORADO Y EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS DE INTRODUCCIÓN DE LA IA EN ASIGNATURAS DE CIENCIAS SOCIALES

JORGE CRESPO-GONZÁLEZ
Universidad Complutense de Madrid/ICCA

MARÍA JOSÉ VICENTE VICENTE
Universidad Complutense de Madrid/ICCA

MARÍA JOSÉ GARCÍA SOLANA
Universidad Complutense de Madrid/ICCA

MARÍA E. CORTÉS-CEDIEL
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La Inteligencia Artificial (IA) está presente en el trabajo académico y es utilizada tanto por el profesorado como por el estudiantado. En los últimos meses, especialmente desde la irrupción de ChatGPT en abierto (noviembre de 2022), se han producido centenares de estudios (García-Peñalvo et al. 2024), pero aquellos que enfatizan en experiencias concretas o que dan la voz al estudiantado son escasos. Por ello, el objeto de este capítulo se centra en realizar un análisis sobre la introducción de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en las actividades prácticas de las titulaciones vinculadas a la Ciencia Política, a partir tanto de las opiniones del profesorado afectado como del estudiantado. Con ello se pretende mostrar un ejemplo práctico de la importancia de aprender sobre la IA para aprender con la IA.

Este estudio pretende responder a tres preguntas de investigación:

> P1: ¿Qué tipo de prácticas pueden realizarse usando la IA en Ciencias Sociales?

P2: ¿Qué se ha aprendido de la experiencia que puede ser de utilidad para la comunidad académica?

P3: ¿Cómo ve el estudiantado al profesorado (y así mismo) ante la introducción de la IA en el aprendizaje?

El trabajo se ubica en el marco teórico de los estudios sobre innovación y transformación educativa, y más concretamente en los que analizan el impacto de la IA en la educación. Como los trabajos publicados no dan cuenta, en general, de estudios de base empírica, en nuestra investigación se ha puesto énfasis en la voz de los principales actores: estudiantado y profesorado; con ello se pretende, aunque todavía de manera exploratoria y experimental, abrir una línea de análisis con datos extraídos de los actores críticos.

2. OBJETIVOS

Como se ha destacado en la introducción, este estudio pretende realizar un balance crítico de la introducción de la IA en actividades de aprendizaje en el marco de asignaturas universitarias de Ciencias Sociales. Para abordar adecuadamente dicho objeto, y responder a las preguntas de investigación asociadas, se seguirán los siguientes objetivos:

- Diseñar y analizar actividades de aprendizaje que requieran el uso de la IAG.
- Aplicar las actividades al aprendizaje universitario.
- Realizar un análisis crítico verificando criterios de éxito.
- Analizar la percepción del estudiantado respecto del profesorado, y de sí mismo, ante el reto de introducción de la IA en el aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio, dada la novedad de la aplicación de la IAG en el aprendizaje, se caracteriza por ser exploratorio y analítico. En efecto, lo que se pretende es generar una narración general fundamentada para analizar con el necesario rigor el objeto de estudio y responder las

preguntas asociadas. Además, se pretende extraer conclusiones significativas que permitan realizar nuevos estudios generales o sectoriales, así como unas propuestas de actuación derivadas de la experiencia.

En el trabajo se han privilegiado, además de las clásicas fuentes documentales y bibliográficas, dos instrumentos originales: por una parte, la realización de un trabajo empírico sobre el estudiantado afectado; y, por otra, el trabajo conjunto, ordenado y sistemático con el profesorado que diseñó e incluyó las tareas de aprendizaje que exigían la IA en su desarrollo.

El trabajo empírico sobre el estudiantado conllevó la aplicación de un cuestionario en dos momentos del curso: al inicio, antes de la experiencia de uso de la IAG en la asignatura, buscando medir expectativas; y, al final del curso, cuando ya se había experimentado la introducción de la IAG en las actividades prácticas, buscando concretar percepciones. Cabe destacar que se obtuvo respuesta por parte de 332 estudiantes, que representan una muestra representativa del alumnado de grado y máster de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UCM (cuyo universo ascendía a 2842 a 1 de abril de 2024), lo que permite realizar inferencias con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del +-5%.

En lo que concierne al trabajo con el profesorado, se procedió a realizar actividades formativas sobre la IA y su posible uso en la enseñanza, se contribuyó a la elaboración de prácticas y, finalmente, se analizó la experiencia obtenida buscando factores de éxito o de fracaso. Las prácticas, por lo común, implicaban en su diseño la necesidad de utilizar la IAG en algún momento con ánimo de comparar las respuestas obtenidas por vías convencionales, o de mejorarlas. Con carácter previo, el profesorado además formó sobre la IA al estudiantado, indicando las principales aplicaciones susceptibles de usarse, así como la manera de interacción con ellas para obtener los mejores resultados. Como ejemplo de las prácticas diseñadas y aplicadas se puede consultar la ficha de una de ellas en el Anexo de este trabajo.

Los trabajos se enmarcaron en el proyecto de innovación Aprent-ia (Aprendizaje universitario usando la IA), y sintéticamente se desagregaron en las fases siguientes, que generan un efecto bucle de

aprendizaje puesto que los hallazgos obtenidos permitirán retroalimentar el proceso experimental en cursos y asignaturas sucesivos:

TABLA 1. *Principales fases de la experiencia de introducción de la IA*

Fuente: elaboración propia

Finalmente, la explotación del trabajo empírico se realizó mediante técnicas cuantitativas de carácter estadístico, especialmente en el caso de las preguntas cerradas respondidas por el estudiantado; y con técnicas cualitativas de análisis del discurso y contenidos. Además, se realizó un grupo de discusión con estudiantado para profundizar y matizar algunos de los resultados obtenidos.

4. RESULTADOS

Los resultados conseguidos están en consonancia con las fuentes a explotar y con el trabajo de campo realizado, que se desdoblaba sobre los dos colectivos críticos involucrados en el aprendizaje universitario: el profesorado y el estudiantado.

Respecto del trabajo sobre el profesorado, y después de diseñar y aplicar diversas actividades de aprendizaje, junto a un análisis crítico, se obtuvo un elenco de recomendaciones para aquel que desee introducir la IA en sus asignaturas, en lo que vino a configurar una suerte de decálogo.

Dicho decálogo se desdobla en 10 niveles y 3 grandes escalones, yendo de los aspectos más básicos a los más sofisticados, e incorporando un escalón final de reflexión y retroaprendizaje. El primer escalón (que integra los primero cuatro niveles) se centra en la necesidad de aprender sobre la IA, creando una cultura y sentido de urgencia, junto a la formación crítica en las herramientas y su impacto en el aprendizaje. El segundo escalón, formado por otros 4 niveles, se centra en aprender con la IA en el marco concreto de las actividades prácticas previstas, propiciando su diseño, formando al estudiantado en el uso específico de la IAG (por ejemplo, mostrando cómo se debe interrogar e interactuar con ella a fin de obtener resultados relevantes). Quedó claro la importancia de no evaluar, en este momento experimental, el uso en sí de la IA (desde un punto de vista técnico y aislado), sino de cómo puede perfeccionar o no la respuesta al desafío técnico propuesto con la práctica, junto al desarrollo de balances críticos (tipo DAFO) sobre su uso. Finalmente, el último escalón previo al nivel 10, destacó la importancia de que los balances previos se debatan en clase, proyectando con concreción ejemplos de buenas prácticas y de aspectos disfuncionales o mejorables tanto en el aprendizaje como con impacto en términos políticos y sociales, con lo que se pretendía abrir un camino para aprender a aprender en la era de la IA.

Respecto del resultado del trabajo empírico aplicado mediante el cuestionario al estudiantado, cabe destacar la riqueza de los datos obtenidos, seleccionando para este estudio solo una parte de ellos: los que muestran cómo ve el estudiantado al profesorado (en general, no solo al que había realizado prácticas con la IAG en clase) respecto del uso de la IA en el aprendizaje; cómo se ve a sí mismo (el estudiantado) ante el uso de la IA en el aprendizaje; y cómo le ha afectado (a ojos del estudiantado) al producto académico.

TABLA 2. *Decálogo de enseñanzas extraídas de la experiencia de introducción de la IA en el aprendizaje universitario*

	DECÁLOGO PARA PROFESORADO QUE QUIERA USAR LA IAG EN SUS ASIGNATURAS
10	REFLEXIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA EXPERIENCIA. DIFUSIÓN Y RETROALIMENTACIÓN PARA FUTURAS EXPERIENCIAS. CREACIÓN DE COMUNIDADES DE PRÁCTICAS
9	ES BUENA PRÁCTICA QUE LOS BALANCES DEL PUNTO ANTERIOR SE DEBATAN EN CLASE Y QUE SE CITEN CON CONCRECIÓN EJEMPLOS DE BUEN USO Y DE MAL USO DE LA IA. EXTRAER CONCLUSIONES PARA EL FUTURO DEL ESTUDIANTADO Y LA SOCIEDAD
8	ADEMÁS DE LA RESPUESTA TÉCNICA AL DESAFÍO PROPUESTO SE DEBE SOLICITAR QUE EL ESTUDIANTADO REALICE ANÁLISIS CRÍTICOS DEL USO DE LA IA (TIPO DAFO) EN EL APRENDIZAJE
7	EN LAS PRÁCTICAS NO SE EVALÚA EL USO DE LA IA EN SÍ, SINO LA CALIDAD DE LA RESPUESTA AL DESAFÍO PROPUESTO, USANDO RECURSOS CONVENCIONALES O CON LA IA.
6	DISEÑAR DESAFÍOS QUE IMPLIQUEN EL USO DE LA IAG EN LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS EN ALGUNA FASE Y QUE, EN LA MEDIDA DE LO POSIBLE, UN MISMO REFERENTE DERIVADO DE LA IAG PARA TODOS LOS GRUPOS/ESTUDIANTES.
5	APRENDER/ENSEÑAR A INTERACTUAR CON LA IAG PARA OBTENER LOS MEJORES RESULTADOS EL EL APRENDIZAJE
4	FORMAR Y REFLEXIONAR CRÍTICAMENTE SOBRE EL USO DE LA IA EN EL APRENDIZAJE: APLICACIONES CON REPERCUSIONES EN EL APRENDIZAJE
3	FORMAR Y REFLEXIONAR CRÍTICAMENTE SOBRE LA IA EN GENERAL. APRENDER SOBRE LA IA
2	FORMAR AL PROFESORADO SOBRE LA IA Y LAS APLICACIONES INVOLUCRADAS EN EL APRENDIZAJE
1	CREACIÓN DE CONSCIENCIA/CULTURA DEL CAMBIO/TRANSFORMACIÓN QUE APORTA LA IA Y SENTIDO DE URGENCIA PARA AFRONTARLO

APR. SOBRE IA | APR. CON IA | © PROF. JORGE CRESPO | APRENDER A APRENDER EN LA SOCIEDAD DE LA IA | 15

Fuente: elaboración propia

Es importante indicar, antes de comentar los resultados, que las preguntas del cuestionario obligaban al estudiantado a ubicarse en 5 grados: en total desacuerdo(1)- en desacuerdo(2)- ni de acuerdo ni en desacuerdo(3)-de acuerdo (4) -en total acuerdo (5); y que se consideraba que las respuestas apuntaban tendencias cuando la diferencia entre los grados extremos (dejando fuera al grado central: ni de acuerdo, ni en desacuerdo) era superior a +-10%. Es decir, se han comparado la suma de los resultados de los grados 1 y 2, versus la conseguida de los resultados de los grados 4 y 5 (dejando sin contabilizar los del grado 3, o de los indiferentes), y si de la comparación derivaba una diferencia de +-10% se entendía que había una tendencia en los datos.

En lo que concierne a cómo ve el estudiantado al profesorado ante el uso de la IA, la respuesta es contundente: reacio a la introducción de la IA en la enseñanza (53,38% vs. 20,33%) y preocupado por su

introducción (57,23% vs. 15,61%). Además también señala el alumnado que el profesorado tiene una mirada desfavorable mayoritariamente sobre la misma, y que ni siquiera la considera una fuente de aprendizaje más (17,34% vs. 53,18%).

La situación sin embargo cambia radicalmente cuándo se solicita al alumnado responder cómo se ve a sí mismos ante el uso de la IA en el aprendizaje: con la misma contundencia, el estudiantado se ve a sí mismo como no reacio ante su introducción (7,51% vs. 78,61%), no generándole mayoritariamente preocupación (15,61% vs. 53,18%). El alumnado dispone de una mirada favorable sobre el uso de la IA, a la que considera una fuente de aprendizaje más (60,69% vs. 10,98%).

Los datos anteriores, resumidos en la tabla 3 plantean, por lo tanto, que después de la experiencia en clase, el estudiantado tiende a ver al profesorado como un obstáculo para la introducción de la IA en el aprendizaje, contrastando con su propia opinión favorable a que se haga.

TABLA 3. *Predisposición ante el uso de la IA (comparación profesorado y alumnado)*

PREGUNTA	PROFESORES (4-5)	ALUMNOS (4-5)	PROFESORES (1-2)	ALUMNOS (1-2)
Mayoritariamente reacios	58,38%	7,51%	20,23%	78,61%
Mayoritariamente favorables	13,29%.	76,30%	63,01 %	8,67%
Preocupados	57,23%	15,61%	15,61%	53,18%
Una fuente de aprendizaje más	17,34%	60,69%	53,18%	10,98%

Fuente: elaboración propia

Lo anterior establecido, en el cuestionario final del curso (una vez ya usada la IAG en las prácticas y por lo tanto teniendo experiencia de su utilización) se le solicitó información sobre qué impacto había tenido la misma en el aprendizaje del alumnado.

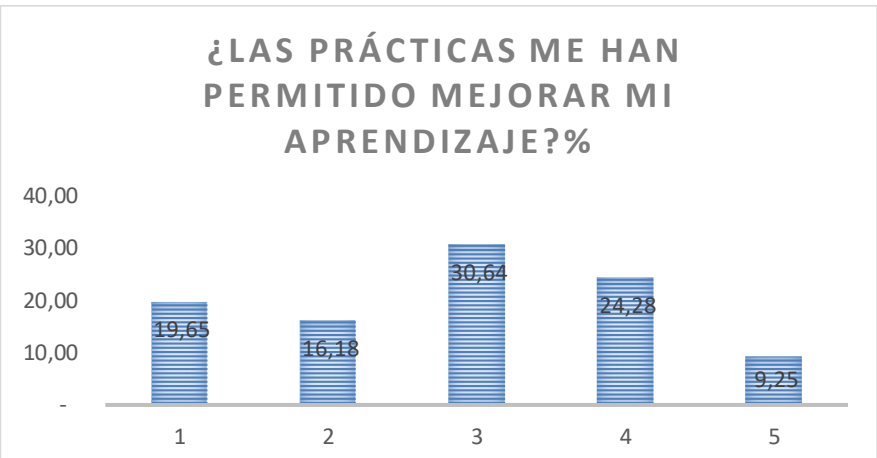
Tal como es señalado por los gráficos 1 y 2, el estudiantado piensa que las prácticas le han permitido conocer más aplicaciones de la IA

(46,82% vs. 24,86%), pero no hay una tendencia clara respecto de si le ha permitido mejorar el aprendizaje (33,53% vs. 35,84%).

GRÁFICO 1. *¿Las prácticas han permitido conocer más aplicaciones de la IA? (percepción del estudiantado)*

Nota: Elaboración propia a partir del trabajo empírico realizado

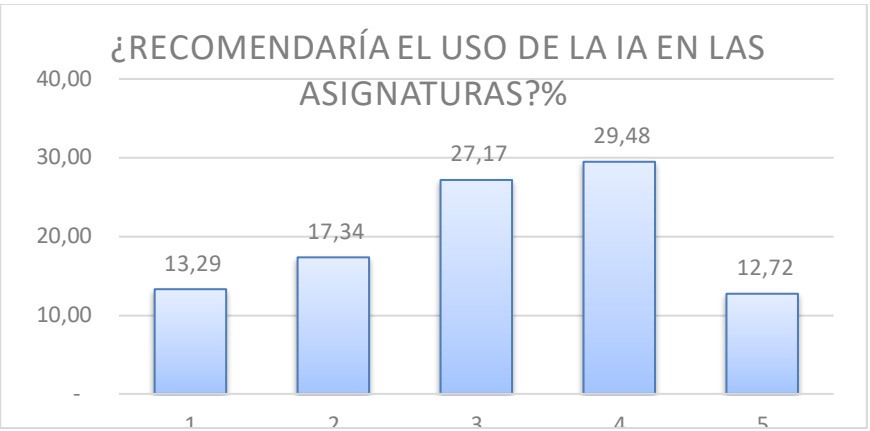
GRÁFICO 2. *¿Las prácticas han permitido mejorar el aprendizaje? (percepción del estudiantado)*



Nota: Elaboración propia a partir del trabajo empírico realizado

Aun así, la tendencia mayoritariamente indica que el estudiantado recomendaría el uso de la IA en el aprendizaje (42,20% vs. 30,64%), aunque hay casi un tercio que la desaconsejaría, lo que es un motivo de reflexión (gráfico 3).

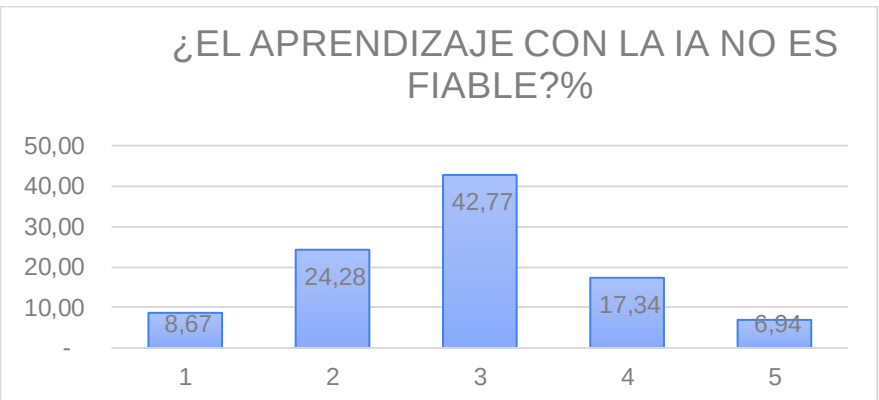
GRÁFICO 3. *¿Recomendaría el uso de la IA? (percepción del estudiantado)*



Nota: Elaboración propia a partir del trabajo empírico realizado

Por otra parte, el estudiantado no muestra una tendencia clara respecto de la fiabilidad de la IA (24,28% vs. 32,95%), aunque son más los que indican su falta de fiabilidad (gráfico 4).

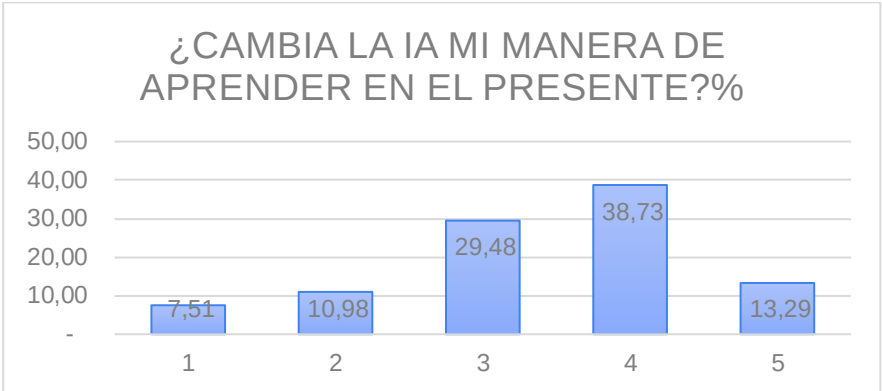
GRÁFICO 4. *¿Es el uso de la IA fiable? (percepción del estudiantado)*



Nota: Elaboración propia a partir del trabajo empírico realizado

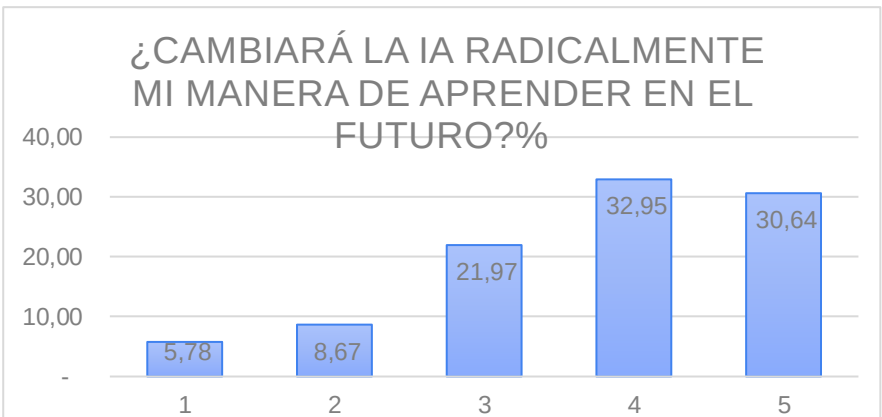
Con todo (gráficos 5 y 6), el alumnado indica que la IA ya está cambiando su manera de aprender en el presente (52,02% vs. 18,50%) y que todavía lo hará de manera más radical en el futuro (63,58% vs. 14,45%).

GRÁFICO 5. *¿Cambia la IA la manera de aprender del estudiantado en el presente? (percepción del estudiantado)*



Nota: Elaboración propia a partir del trabajo empírico realizado

GRÁFICO 6. *¿Cambiará la IA radicalmente la manera de aprender en el futuro? (percepción del estudiantado)*

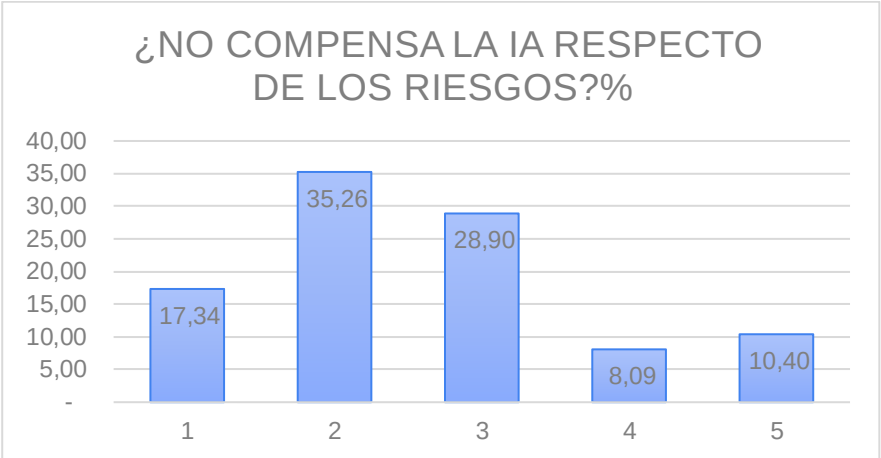


Nota: Elaboración propia a partir del trabajo empírico realizado

Finalmente, el estudiantado no está de acuerdo con que el uso de la IA no compense respecto de los riesgos (18,50% vs. 52,60%) (gráfico 7),

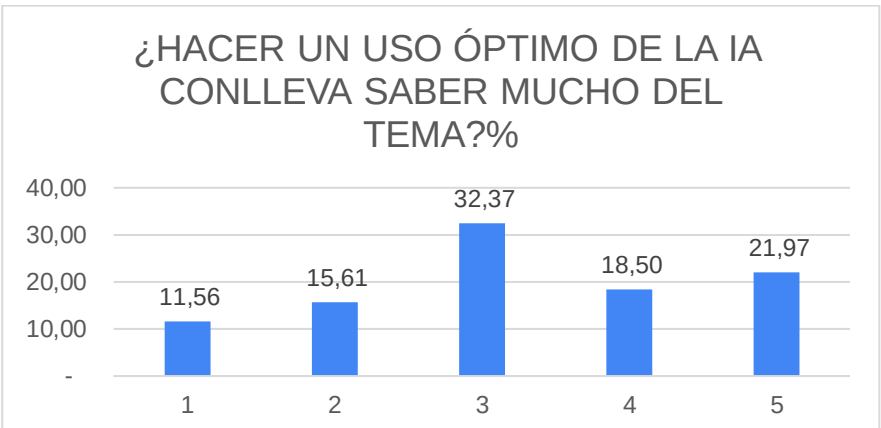
aunque sí es consciente de que un uso óptimo de la misma implica saber mucho del tema sobre el que se trabaja (40,46% vs. 27,17%) (gráfico 8).

GRÁFICO 7. *¿Compensa el uso de la IA respecto de los riesgos? (percepción del estudiantado)*



Nota: Elaboración propia a partir del trabajo empírico realizado

GRÁFICO 8. *¿El uso óptimo de la IA exige saber mucho del tema? (percepción del estudiantado)*



Nota: Elaboración propia a partir del trabajo empírico realizado

Lo anterior puede sintetizarse en la siguiente tabla:

TABLA 4. *Resumen de cómo afecta la IA a la adquisición de competencias (percepción del estudiantado)*

PREGUNTA: TRAS LA EXPERIENCIA DE USO EN CLASE, CÓMO AFECTA A LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS…	DE ACUERDO-MUY DE ACUERDO/VS. EN DESACUERDO MUY EN DESACUERDO
CONOCIMIENTO DE HERRAMIENTAS DE IA	SI
MEJORA APRENDIZAJE	SIN TENDENCIA CLARA
NO ES ÚTIL PARA APRENDIZAJE	NO, EN DESACUERDO
LA RECOMENDARÍA EN EL APRENDIZAJE	SI
NO LA RECOMENDARÍA EN EL APREND.	NO
APRENDIZAJE CON ELLA NO ES FIABLE	SIN TENDENCIA CLARA
YA CAMBIA LA FORMA DE APRENDER EN EL PRESENTE	SI
CAMBIARÁ RADICALMENTE LA FORMA DE APRENDER EN EL FUTURO	SI
NO COMPENSA SU USO POR LOS RIESGOS	NO, EN DESACUERDO
UN USO ÓPTIMO EXIGE SABER MUCHO DEL TEMA	SI

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Desde hace unos años se viene estudiando el impacto de la IA en la enseñanza, pero la emergencia de ChapGPT, junto a la multiplicación desde entonces de la aparición de nuevas aplicaciones de inteligencia conversacional, comienza a cuestionar el paradigma de enseñanza/aprendizaje imperante.

De las diferentes perspectivas con que se puede abordar el impacto de la IA (macro, meso y micro) el presente análisis ha privilegiado el enfoque micro, pues se centra en describir enseñanzas a partir de la introducción de actividades de aprendizaje que involucren el uso de la IAG, a ojos de los verdaderos protagonistas del aprendizaje (el estudiantado y el profesorado). Curiosamente, es en este plano micro, apegado al sector operativo, en el que los estudios respaldados por datos empíricos son más escasos.

De los datos extraídos del profesorado, que diseñó y aplicó prácticas que implicaban el uso de la IAG, cabe mostrar, como primer hallazgo,

la potencia de las recomendaciones ofrecidas en el decálogo indicado en los resultados, que puede constituir una buena agenda o norte para aquel profesorado que quiera comenzar a utilizar la IA en el aula. Ese decálogo muestra la importancia de dar respuestas integrales y transversales, incorporando aspectos relacionados con las tres grandes posibilidades que plantea Wang y Cheng (2021) (aprender con la IA, aprender sobre la IA y prepararse para aprender a aprender en la era de la IA), insertándolas en un bucle de retroalimentación y aprendizaje. Esta decisión investigadora se ha demostrado fértil para el objetivo pretendido, y además ha propiciado debates en torno a los dilemas éticos y a los impactos sistémicos de todo tipo que suscita la IA para la sociedad actual.

Por otra parte, se ha pretendido que el decálogo estuviera inspirado y alineado con el Consenso de Beijing sobre la Inteligencia Artificial (UNESCO 2019). Dicho consenso pretendía proporcionar respuestas adecuadas a los desafíos que plantea la IA, señalando un completo elenco de recomendaciones entre las que destacan, para nuestros intereses, la necesidad de educar en la IA para apoyar la docencia y los docentes, y tener en cuenta su uso en el aprendizaje y en la evaluación. Un análisis más detallado sobre la relación entre IA y educación, destinado a las formuladores de políticas, puede encontrarse en UNESCO (2021). Y también se ha tenido en cuenta la propuesta de la European University Association (2023) que indica la relevancia de trascender el debate genérico y concretar normas de uso operativas, pues los actores ya están usando con cierta intensidad la IA (Muscanell y Robert 2023).

Desde el principio, aunque en algunos extremos haya relación, no debe confundirse la investigación realizada sobre el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en el aprendizaje universitario (de la que existen evidencias en el ámbito de las matemáticas -García Paredes e al. 2023), de la evaluación del entorno virtual de aprendizaje (Fuentes Aparicio et al, 2021), o respecto del prácticum (Poveda et al. 2021), por no citar más que algunos), con la realizada sobre la IA en el marco de inteligencia conversacional.

Los estudios ya nos habían venido advirtiendo de que la IA podría permitir una mejor personalización del aprendizaje (Acosta, 2022), junto a

una asistencia virtual síncrona (Vergara, 2023) o asíncrona (Cotton et al. 2023), lo que devendría en un incremento de la calidad de la enseñanza (Forero, 2020); e incluso nos venían anticipando la posible descarga para el profesorado de todas esas tareas de carácter burocrático que en algunos casos se han adueñado del proceso docente (Choi et al. 2023) (Lee 2023). Organizaciones internacionales de la importancia de la UNESCO resaltan que, aunque no hay muchos resultados sobre cómo se están adaptando los profesores y estudiantes al uso de la IA, se puede inferir que existen potencialidades de mejora en el proceso educativo si se realiza un uso correcto de ella (UNESCO, 2019 y 2021).

Respecto del rol del profesorado, además de favorecer personalizar el proceso de aprendizaje y proporcionar realimentación en tiempo real, debe considerarse seriamente que adquiera habilidades y competencias adicionales para garantizar un aprendizaje efectivo (Mejías et al. 2022), lo que, de alguna manera, es una invitación a iniciar un debate, quizás incómodo, sobre el rol de los profesores en esta nueva ecología de aprendizaje.

Por lo tanto, puede establecerse que la mayoría de los estudios sobre la aplicación de la IA al aprendizaje tienden a focalizarse en las potencialidades de su introducción para un aprendizaje más personalizado, autónomo e inclusivo, sin desconocer las posibles disfunciones y, respecto de la investigación comparada, cabe reseñar la ausencia de estudios similares y recientes con base empírica aplicados a estudiantado universitario de Ciencias Sociales, en que se indague sobre cómo ve el alumnado el producto académico y el rol del profesorado en ese marco.

En publicaciones previas del equipo investigador (por ejemplo, Crespo el al. en prensa; Vicente et al, 2023) ya se había puesto de manifiesto aspectos importantes y se habían compartido algunas conclusiones:

- El escaso entusiasmo con que el estudiantado abraza la IA antes de la experiencia de uso (IA-escepticismo lo llamamos) y cómo la situación mejora a final del curso (pasando a lo que denominamos IA-optimismo).
- El estudiantado es consciente de que debe haber “momentos de verdad” o de evaluación, en que se demuestre lo realmente

aprendido, para lo cual se inclina por métodos convencionales, al mismo tiempo que se alerta contra la "aletheia algorítmica" (Sadin, 2020) o tiranía del algoritmo a la hora de aprehender e interactuar con la realidad física y social.

- Puede que haya llegado el momento de redescubrir el rol profesoral en la evaluación mediante un enfoque que prime el pensamiento crítico, las relaciones de confianza entre alumnado y profesorado, centradas en las personas y en que la evaluación no solo sea un momento de control del aprendizaje, sino que forme parte del propio aprendizaje (Rudolph et al. 2023). Debe otorgarse una mayor preocupación por el proceso de aprendizaje y no solo por los productos finales, revisando de manera constructiva el profesorado esquemas y documentos intermedios (Choi et al. 2023) (Crawford et al. 2023) (Lee 2023).
- El estudiantado no espera un gran impacto de la IA en el producto académico y sus fases (diseño, elaboración de programa, impartición de clases, actividades prácticas, presentaciones públicas, evaluación, etc.), salvo en lo concerniente al desarrollo de las actividades prácticas y de evaluación.
- El estudiantado no espera que el uso de la IA vaya a mejorar el proceso de adquisición de competencias. Así se indica con claridad para las competencias prácticas y aplicativas, las relacionadas con la ética y los valores, las socioemocionales o la motivación y creatividad. No hay una tendencia clara sin embargo en lo relativo a las competencias del conocimiento.

Una vez realizado un rápido estado de la cuestión, y de haber ubicado la práctica del equipo investigador respecto de la introducción de la IAG en las asignaturas de Ciencias Sociales, se está en condiciones de indicar el resto de hallazgos de la experiencia en el marco de la investigación comparada.

Si bien ya se citó la obtención del decálogo como primer gran hallazgo, hay que indicar que el segundo es la percepción, por parte del estudiantado, de que el profesorado mayoritariamente no es favorable ante el uso de la IA en las asignaturas, y se muestra reacio y preocupado, sin ni siquiera darle el estatus de constituir una fuente de aprendizaje más.

Situación que contrasta con la percepción del alumnado de sí mismo, ya que se muestra muy mayoritariamente favorable al uso de la IA en las asignaturas, no provocándole una preocupación especial y considerándola una fuente de conocimiento más. Cabe recordar que estos resultados han sido extraídos después de haber tenido, durante el curso, experiencia de uso de las aplicaciones de la IAG en alguna actividad práctica, y que por lo tanto son preocupantes ya que mientras el uso ha convertido al estudiantado en más favorable a la introducción de la IA en el aula, dicho alumnado identifica con carácter general al profesorado como un factor de bloqueo. Los datos demuestran que el IA-escepticismo de que hace gala el estudiantado en el cuestionario de expectativas, se convierte en IA-filia una vez ha tenido la ocasión de usar las aplicaciones de la IAG en las actividades de aprendizaje. Aunque ello no implica que los resultados del aprendizaje tengan que ser forzosamente superiores puesto que, como indica Pataranutaporn et al (2022), la simpatía con que se acoge un instrumento de la IA (por ejemplo, un instructor o asistente inteligente) genera motivación en el alumnado, pero no siempre una mayor puntuación en las pruebas de verificación de aprendizaje. La experiencia del equipo investigador confirma este extremo.

Un tercer hallazgo es la percepción de que, tras haber tenido experiencia de uso de la IA en el aula, el estudiantado indica que ello le ha permitido conocer más herramientas/aplicaciones, percibir que la IA ya cambia su manera de aprender en el presente y que la cambiará más en el futuro, por lo que considera a la IA como útil para el aprendizaje y recomendaría su uso. Solo muestra prevención (las respuestas no plantean una tendencia clara) en lo relativo a la mejoría del aprendizaje conseguido y a la fiabilidad de lo que proporciona (en este caso, las respuestas contrarias superan a las afirmativas). Y están convencidos de que el uso óptimo de la misma requiere saber mucho del tema, con lo que se concluye que el uso de la IA a quien más beneficia es a quien es más competente sobre el tema objeto de estudio. Esto proporciona una nueva paradoja que podría formularse como sigue: si bien la IAG tiene un aparente efecto democratizador del acceso al conocimiento, pues permite elaborar documentos con respuestas coherentes a los diversos

temas, la verificación del valor y veracidad de lo que proporciona solo puede realizarla una persona muy competente sobre la temática a tratar, con lo cual se corre el riesgo de caer en un elitismo de nuevo cuño, el de aquellos que poseen esas competencias, que podrán usar en su beneficio todo el potencial de la IA, frente a aquellos que no sabrán distinguir si lo proporcionado es veraz y o simplemente verosímil. Esta nueva paradoja (la IA es "democrática" pero "elitista) debería agregarse a las señaladas por Linn et al. (2023): la IA es amiga y enemiga a la vez; accesible pero restrictiva; capaz y dependiente; y más popular cuanto más prohibida.

Finalmente, es importante mostrar algunas limitaciones del estudio y recomendaciones para nuevas líneas de investigación. Por una parte, sería bueno que se realizaran más estudios de base empírica, que compartan inquietudes y que den la palabra a los actores críticos, tanto de Ciencias Sociales como de otras áreas de conocimiento. Por otra, es recomendable que los estudios futuros combinen las técnicas cualitativas con las cuantitativas. Consideramos una buena práctica usar, además de preguntas cerradas, preguntas de respuesta libre, y además combinar los resultados con técnicas cualitativas como entrevistas en profundidad y grupos de discusión. Finalmente, también serían bienvenidos más estudios que realicen análisis transversales de la comunidad universitaria, para valorar de manera integral el impacto de la IA en el aprendizaje desde la perspectiva de todos los actores involucrados: estudiantado, profesorado, personal técnico y administrativo de apoyo y autoridades académicas.

6. CONCLUSIONES

El objeto de este trabajo radicaba en analizar y compartir diversas experiencias de introducción de la IAG en asignaturas de Ciencias Sociales, a partir de datos procedentes de dos colectivos críticos para el aprendizaje: el profesorado y el estudiantado.

La primera pregunta de investigación interrogaba sobre qué tipo de prácticas podrían potenciarse en el aula usando la IA. Las experiencias nos han confirmado que la IA puede introducirse de manera guiada en

actividades prácticas o para dar respuestas a desafíos teóricos. El estudiantado además reconoció un uso relativamente frecuente de las aplicaciones de la IA que permiten generar presentaciones, corregir ortografía, realizar traducciones, verificar plagio, etc. La mayoría de las prácticas impulsadas por el equipo de profesores optaron por incluir la IAG después de haber dado respuesta a un desafío teórico o práctico con medios convencionales, comparando los resultados que proporcionaba ésta respecto de aquellos. Otras prácticas dividían la clase en grupos y se les daba la opción de incluir o no la IA en la resolución de la práctica desde el principio, llamando la atención que aproximadamente la mitad optaba por no usarla. En las dos situaciones, posteriormente se pedía balances críticos (tipo DAFO) y se realizaban debates sobre potencialidades y limitaciones.

La segundo pregunta obligaba al equipo investigador a reflexionar qué había aprendido y cómo transmitirlo a la comunidad académica. Para indicar esas enseñanzas, se elaboró un instrumento intelectual o decálogo que permite afrontar de manera práctica el desafío de introducir la IA mediante diversas actividades, debidamente ordenadas, que parten de aprender sobre la AI, para posteriormente aprender con la IA y, con ello, prepararse al aprendizaje en la emergente era de la IA. En la elaboración del decálogo se descubrió que el estudiantado pasa del IA-escepticismo a la IA-filia en pocos meses, si el profesorado es capaz de introducirla de manera guiada y propiciar actividades que la requieran, realizando balances críticos. También se percibió que, al menos en estas etapas iniciales, la evaluación de las prácticas no debe realizarse valorando el uso o no de la IA, sino por la perfección técnica de resolución del desafío propuesto.

Y finalmente, la tercera pregunta nos interrogaba sobre cómo ve el estudiantado al profesorado ante la emergencia de la IA en el aprendizaje, cómo se ven así mismos, y cómo les ha afectado al proceso de aprendizaje. Respecto de lo primero, el alumnado observa un profesorado reticente y muy preocupado por el uso de la IA en el aula, mientras que sin embargo se ve así mismo como favorable y no preocupado por su introducción en el aprendizaje. Además, el profesorado a ojos del estudiantado no considera la IA como una fuente de aprendizaje más,

mientras que el alumnado sí lo hace. Y respecto de lo último, cómo les ha afectado en el aprendizaje después de la experiencia de uso, ven útil la IA en el aprendizaje y recomiendan su uso. A pesar de ello, y como contraste, las respuestas no indican una tendencia clara sobre si realmente las IA-aplicaciones mejoran el aprendizaje y si un uso óptimo de las mismas requiere saber mucho del tema. Precisamente este último aspecto nos ha conducido a formular una nueva paradoja. Si bien la literatura nos había indicado que la IA es amiga y enemiga a la vez, accesible y distante, capaz y dependiente, y más popular cuanto más prohibida, nuestro trabajo ha permitido crear la paradoja de la IA en tanto democratizadora del acceso a la información y el elitismo intelectual que conlleva un uso óptimo. En efecto, la IA generativa tiene un efecto democratizador del acceso al conocimiento pues permite elaborar documentos con respuestas coherentes a los diversos temas, pero la verificación del valor y veracidad de lo que proporciona solo puede realizarla una persona muy competente sobre la temática a tratar, con lo cual se corre el riesgo de caer en un elitismo de nuevo cuño, el de aquellos que poseen esas competencias, que podrán usar en su beneficio todo el potencial de la IA, frente a aquellos que no sabrán distinguir si lo proporcionado es veraz y digno de consideración, o mero y sofisticado ruido artificial.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación ha sido parcialmente financiada por la Universidad Complutense de Madrid, a través del proyecto de innovación: “Aprendizaje universitario usando la Inteligencia Artificial (AprentIA)” (curso 2023/2024). También se quiere mostrar un reconocimiento especial al Instituto Complutense de Ciencia de la Administración, al Departamento de Ciencia Política y de la Administración, y a la Escuela de Gobierno de la Universidad Complutense de Madrid, por respaldar con sendas cartas de interés su presentación y posterior aprobación del proyecto AprentIA. Finalmente, nuestro agradecimiento al grupo de investigación POLITIS, por su apoyo y respaldo.

8. REFERENCIAS

Acosta, P., (2022), *El impacto de la Inteligencia Artificial en la educación superior. Informe del Consejo de Europa*. Accesible en ttps://www.espaciosdeeducacionsuperior.es/07/12/2022/__trashed-2__trashed/ (fecha de acceso: 17 de abril de 2024).

Choi, E. P. H., Lee, J. J., Ho, M. H., Kwok, J. Y. Y., & Lok, K. Y. W. (2023). Chatting or cheating? The impacts of ChatGPT and other artificial intelligence language models on nurse education. *Nurse Education Today*, 125, Article 105796. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2023.105796

Codina, L. (2023). Cómo utilizar ChatGPT en el aula con perspectiva ética y pensamiento crítico: Una proposición para docentes y educadores (edición de febrero de 2023). Accesible en: http://bit.ly/3iKBFAE

Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2023). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, In Press. https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148

Crawford, J., Cowling, M., & Allen, K. A. (2023). Leadership is needed for ethical ChatGPT: Character, assessment, and learning using artifiicial intelligence (AI). *Journal of University Teaching and Learning Practic*e, 20(3). https://doi.org/10.53761/1.20.3.02

Crespo-González, J.; Vicente Vicente, M.J.; Valmorisco Pizarro, S.; Baltazar, M.S. (en prensa), Profesorado universitario e IA: ¿una pareja bien avenida?, en *Cuadernos de Gobierno y Administración Pública*.

Crespo-González, J.; Vicente Vicente, M.J.; Valmorisco Pizarro, S., (2023), Producto académico y profesorado en la era de la Inteligencia Artificial según la percepción de los estudiantes, en Buzón O. y Romero C. (Coords), Experiencias educativas de renovación pedagógica y procesos de formación del profesorado, Editorial Dykinson, pp. 336-363. https://hdl.handle.net/20.500.14352/92776

European University Association (2023). *Artificial intelligence tools and their responsible use in higher education learning and teaching*. European University Association. https://bit.ly/3Hq2ROf

Forero, A., (2020), *Conoce los principales impactos de la inteligencia artificial (IA) en la educación y sus posibilidades futuras*. Accesible en: https://rockcontent.com/es/blog/inteligencia-artificial-en-la-educacion/ (fecha de acceso: 17 de abril de 2024).

Fuentes Aparicio, A., Pastora Alejo, B., Granados Campo, A., & Puerto Menéndez, O. (2021). El proceso de evaluación del aprendizaje desde el Entorno Virtual de Aprendizaje en el nivel universitario. *Revista Científica UISRAEL*, *8*(3), 117–134. https://doi.org/10.35290/rcui.v8n3.2021.345

García Paredes, N., Chiliquinga García, A., Román Cañizares, G., Zurita Guachamín, E., Haro Sarango, A. (2023), Tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en el aprendizaje universitario en el área de matemáticas: Information and communication technologies (ICT) in university learning in the area of mathematics. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades, 4(1)*, 4342–4353. https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.570

García Peñalvo, F. J., Llorens-Largo, F., & Vidal, J.(2024). The new reality of education in the face of advances in generative artificial intelligence. [La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa]. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 9-39. https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716

Jara, I.; Ochoa, J. (2020): *Usos y efectos de la Inteligencia artificial en educación. Banco Interamericano para el Desarrollo (BID).* Accesible en: https://ie42003cgalbarracin.edu.pe/biblioteca/LIBR-NIV331012022134652.pdf (fecha de acceso: 17 de abril de 2024).

Khan, R. A., Jawaid, M., Khan, A. R., & Sajjad, M. (2023). ChatGPT-Reshaping medical education and clinical management. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 39(2), 605-607. https://doi.org/10.12669/pjms.39.2.7653

Lee, H. (2023). The rise of ChatGPT: Exploring its potential in medical education. *Anatomical sciences education,* In Press. https://doi.org/10.1002/ase.2270

Lim, W. M., Gunasekara, A., Pallant, J. L., Pallant, J. I., & Pechenkina, E. (2023). Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators. *International Journal of Management Education*, 21(2), Article 100790. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100790

Mejías, M.; Guarate Coronado, Y.; Jiménez Peralta, A.(2022). Inteligencia artificial en el campo de la enfermería. Implicaciones en la asistencia, administración y educación. *Salud, Ciencia y Tecnología, 2,* 88. https://doi.org/10.56294/saludcyt202288

Muscanell, N., & Robert, J. (2023). EDUCAUSE QuickPoll Results: Did ChatGPT Write This Report? *EDUCASE Review*. https://bit.ly/44o0uWj

Pataranutaporn, P., Leong, J., Danry, V., Lawson, A. P., Maes, P., & Sra, M. (2022). AI-Generated Virtual Instructors Based on Liked or Admired People Can Improve Motivation and Foster Positive Emotions for Learning. In *Proceedings of 2022 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)* (Uppsala, Sweden, 08-11 October 2022). IEEE. https://doi.org/10.1109/FIE56618.2022.9962478

Poveda B., Barceló M. L., Rodríguez Gómez I. y López-Gómez E. (2021). Percepciones y creencias del estudiantado universitario sobre el aprendizaje en la universidad y en el prácticum: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación, 32(1),* 41-53. https://doi.org/10.5209/rced.67953

Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1), 1-22. https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9

UNESCO. (2019). Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education. International. *Conference on Artificial Intelligence and Education, Planning Education in the AI Era: Lead the Leap*, Beijing, China. ¬https://bit.ly/3n7wBIK

UNESCO. (2021). Inteligencia artificial y educación: Guía para las personas a cargo de formular políticas. UNESCO. https://bit.ly/3Hl93Hj

Vicente Vicente, M.J., Crespo-González, J., Valmorisco Pizarro, S., (2023), Expectativas de la inteligencia artificial en el aprendizaje universitario de estudiantes de ciencias sociales, en Romero, C. y Buzón, O (Coords), *Tecnologías emergentes aplicadas a las metodologías activas en la era de la inteligencia artificial*. Ed. Dykinson, pp. 997-1013. https://hdl.handle.net/20.500.14352/99602

Wang, T., & Cheng, E. C. K. (2021). An investigation of barriers to Hong Kong K-12 schools incorporating Artificial Intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, Article 100031. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100031

Sadin, E. (2020). *La inteligencia artificial o el desafío del siglo: anatomía de un antihumanismo radical*. Caja negra.

Vergara, V. (2023), *¿Cuál es el impacto de la IA en la educación superior?* Accesible en: https://www.linkedin.com/pulse/cu%C3%A1l-es-el-impacto-de-la-ia-en-educaci%C3%B3n-superior-elizama-vergara/?originalSubdomain=es (fecha de acceso: 17 de abril de 2024).

9. ANEXO: EJEMPLO DE PRÁCTICA USANDO LA IA

Título: Iaprendizaje respecto del principio de coordinación en entornos intergubernamentales: el caso español.

Asignatura: Relaciones Intergubernamentales. 4º curso de Gestión y Administración Pública. Curso 2023/2024

En esta práctica se va a utilizar la principal herramienta actual de Inteligencia Artificial Conversacional (ChatGPT) para responder a un interrogante de carácter intergubernamental. Con ello se trata de verificar la utilidad de la herramienta en contextos de aprendizaje, extrayendo al mismo tiempo lecciones de las luces y sombras que proyecte su uso.

Planteamiento de la práctica:

Su equipo tiene que redactar un informe en formato académico que no supere las 5000 palabras, y que verse sobre la coordinación en el Estado Autonómico desde una perspectiva de RIG. Para ello, contará al menos con los siguientes recursos:

a) Notas del bloque III de la asignatura.
b) La lectura de Crespo (2017) y Harguindéguy (2023) ubicadas en la carpeta "Lecturas" del CV.
c) La respuesta proporcionada por ChatGPT en los términos que se explicarán después.
d) La construcción colectiva de criterio de su equipo.

Además de tratar aspectos como el perfil jurídico y multinivel del concepto de Coordinación, y su diferenciación de conceptos vecinos, deberán realizar una valoración de los cambios acontecidos respecto de ella durante la gestión de la pandemia del Covid19, en los términos que describe Harguindéguy. Además, se deberá realizar un balance con las luces y sombras que, desde una perspectiva intergubernamental o multinivel, significó la gestión de dicha pandemia en términos de posición jerárquica de los actores institucionales.

Finalmente, deberán incluir como anexo (no cuentan a efectos de las 5000 palabras) 2 documentos:

1. El texto de ChatGPT seleccionado por la clase (véase pasos para resolver la práctica), y que servirá de elemento de contraste para todos los grupos.
2. Un balance crítico (tipo DAFO) del uso de ChatGPT en la práctica. Este balance no deberá superar las 1500 palabras.

Pasos para resolver la práctica:

1. Cada equipo/grupo deberá trabajar las notas de clase y las lecturas de Crespo y Harguindéguy.
2. Cada equipo/grupo buscará una respuesta al interrogante mediante ChatGPT. Dicha respuesta no superará las 3000 palabras y además deberá incluir debajo del título los prompts o términos de búsqueda, así como la fecha en que se ha realizado.
3. Cada grupo subirá al foro creado al efecto para la práctica 2 la respuesta proporcionada por ChatGPT.
4. Cada estudiante, después de haber revisado todas las respuestas proporcionadas por ChatGPT y disponibles en el foro, deberá responder a la consulta para elegir la mejor de ellas (se ubicará el enlace al lado del foro de la práctica).
5. La respuesta de ChatGPT más votada será la que todos los grupos/equipos utilizarán a efectos de contraste, y será subida en el documento final que se entregue por cada grupo/equipo como anexo.
6. Después de haber trabajado individual y colectivamente los materiales, deberá redactarse el informe final, que constará de un documento académico en que se dé respuesta al interrogante en torno a la coordinación descrito más arriba. A dicho informe se agregarán como anexos los dos documentos señalados anteriormente.

INTEGRACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA TRADUCCIÓN EN EL AULA DE TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA: METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS

ROSER SÁNCHEZ-CASTANY
Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

La formación de traductores en un mundo digital como el actual exige adoptar enfoques pedagógicos innovadores que incorporen, entre otros elementos clave, las tecnologías de la traducción (TT)[57]. En este sentido, la enseñanza de las TT no debería limitarse a asignaturas tecnológicas aisladas, sino integrarse de forma transversal en la formación de traductores especializados.

En la actualidad, la formación de traductores especializados en España se enfrenta a desafíos importantes debido a la rápida evolución del entorno digital y la creciente demanda de habilidades tecnológicas por parte del sector de los servicios lingüísticos. Las TT son un pilar fundamental en los grados de Traducción e Interpretación (TeI), no solo para la eficiencia del proceso traductor, sino también para garantizar la precisión y la consistencia en la traducción de textos especializados (Kenny, 2020). Esta realidad exige que los grados de TeI adapten sus metodologías docentes para integrar de manera efectiva y transversal estas tecnologías en el aula de traducción especializada.

[57] El concepto de TT se basa en la propuesta de O'Brien y Rodríguez Vázquez (2019, 264): «In its broadest sense translation technology is understood to include a large array of computer tools that help translators do their jobs, including word processors; spell, style and grammar checkers; the World Wide Web; corpus compilation and analysis tools; terminology management tools; translation memory tools (TM); translation management systems (TMS); and machine translation (MT)».

Desde el punto de vista didáctico, existen múltiples metodologías que se pueden aplicar en estos entornos de enseñanza-aprendizaje para integrar de forma efectiva las TT en el proceso traductor. Por ello, el objetivo principal del presente estudio es seleccionar y analizar los enfoques metodológicos más significativos en el campo de la didáctica de las TT aplicadas a la traducción especializada. Además, con el fin de poder materializar la integración de las TT en el aula de traducción especializada, propondremos una serie de actividades de integración de las TT en el aula de traducción especializada.

2. LAS TT EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES

A pesar de que el *Libro Blanco. Título de Grado de Traducción e Interpretación* (Muñoz Raya y ANECA, 2004) marca el carácter generalista de los grados, muchos centros de formación superior de traductores apuestan por incluir asignaturas de traducción especializada, a menudo organizadas en itinerarios formativos según géneros textuales y especialidades (García-Izquierdo, 2005). La oferta de itinerarios de especialización en los grados de TeI varía mucho de unos a otros, pero, en general, los itinerarios más habituales son los de traducción jurídica, económica y financiera; traducción técnica y científica; traducción literaria y humanística; traducción audiovisual; localización; e interpretación y mediación intercultural (Sánchez-Castany, 2022).

En el caso concreto de la formación en traducción, las competencias instrumentales, es decir, las relacionadas con la documentación, la terminología o la tecnología (Muñoz Raya y ANECA, 2004, p. 122), deben combinarse con otros conocimientos, como los lingüísticos y culturales. Las asignaturas de traducción especializada son el entorno de enseñanza-aprendizaje ideal para combinar las distintas subcompetencias que engloban la competencia traductora (PACTE, 2003, 2005).

La integración de las TT en la formación universitaria de traductores no es una tendencia aislada, sino una necesidad que viene marcando desde hace décadas el sector de los servicios lingüísticos (O'Brien y Rodríguez Vázquez, 2019). Actualmente, los profesionales de la traducción deben ser capaces de utilizar una serie de herramientas que les

permitan gestionar proyectos de traducción complejos, manejar grandes volúmenes de texto y colaborar con otros profesionales en entornos virtuales. Sin embargo, según apunta Hurtado Albir (2020), uno de los principales retos curriculares en la formación de traductores es incorporar correctamente la TT en los grados, ya sea en asignaturas dedicadas a ello o de forma transversal en otras, como las de traducción especializada.

De hecho, por regla general, en el diseño y desarrollo curricular de los grados de TeI españoles, los contenidos relacionados con las TT se abordan de forma simplificada, descontextualizada y en los compartimentos estancos que suponen las asignaturas de tecnologías (Rico Pérez, 2017a; Sánchez-Castany, 2022). No obstante, es arriesgado hacer generalizaciones en este sentido, ya que no toda la formación universitaria en traducción, tanto de grado como de posgrado, incluye el mismo tipo de herramientas ni en la misma cantidad (Doherty y Kenny, 2014). La separación clásica de los contenidos tecnológicos y el resto de contenidos en asignaturas independientes hace que, a menudo, los estudiantes no establezcan vínculos entre todos ellos y no comprendan las ventajas de utilizar las herramientas estudiadas y practicadas en el aula, más allá de las actividades y prácticas obligatorias que puedan llevar a cabo en dichas asignaturas (Kelly, 2005; Alcina et ál., 2007; Rico Pérez, Sánchez-Gijón y Torres-Hostench, 2018). Además, es habitual que perciban que, como profesionales, esas herramientas les aportarán poco valor en su día a día (Mahfouz, 2018). Como consecuencia de ello, el estudiantado conoce y aprende a manejar ciertas herramientas, pero no siempre tiene la oportunidad de utilizarlas de forma aplicada en una sesión práctica de traducción especializada (Schmidhofer y Mair, 2018; Nunes Vieira, Zhang y Yu, 2021). Por último, cabe destacar que los traductores deben tener destrezas relacionadas con las TT no solo a nivel técnico, sino también en la aplicación crítica de estas herramientas para resolver problemas específicos de traducción (Mossop, 2020; Sánchez-Castany, 2023). Este enfoque integral es vital para la formación de traductores especializados, en particular en campos como la traducción jurídica, la técnica, la médica o la científica, donde la precisión y la comprensión del contexto son pilares básicos del proceso.

3. METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS CONSTRUCTIVISTAS Y SU APLICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LAS TT

En la didáctica de las TT, suelen imponerse las metodologías constructivistas sobre las transmisionistas (Pym, 2011; Rico Pérez, 2017b) y, en general, la tendencia es optar por metodologías en las que el estudiantado adquiera los principios generales de los principales tipos de herramientas y practique con estas en el aula, normalmente en el marco de asignaturas tecnológicas (Cid-Leal, Espín-García y Presas, 2019; Rico Pérez 2017a; Rodríguez Castro, 2018). Debemos tener en cuenta que las distintas metodologías didácticas constructivistas que existen no deben ser vistas como compartimentos estancos. Aunque cada una de ellas tiene sus particularidades y enfoques que las hacen únicas, comparten numerosos puntos en común que permiten una integración sinérgica en los entornos de enseñanza-aprendizaje de las TT, tanto en las asignaturas de tecnologías como en las de traducción especializada.

Uno de los aspectos más significativos que unifica estas metodologías es su base en el constructivismo. El constructivismo, como teoría del aprendizaje, postula que el estudiantado construye de forma activa su conocimiento a través de experiencias y reflexiones sobre esas experiencias (Kiraly, 2000). Esto se traduce en una serie de metodologías didácticas que se centran en la participación activa del estudiantado, el aprendizaje significativo, el contexto realista y la aplicación práctica de los conocimientos.

Las metodologías constructivistas han destacado en la didáctica de la traducción por su enfoque centrado en el estudiante y en el aprendizaje activo (Hurtado Albir, 2020). Concretamente en el campo de la didáctica de las TT, estas metodologías fomentan un entorno de aprendizaje donde el estudiantado construye su conocimiento a través de la experiencia y la interacción con las TT. Tomando como punto de partida la selección de Hurtado Albir (2020), entre las metodologías didácticas constructivistas aplicada a la enseñanza de las TT destacamos el enfoque por objetivos de aprendizaje, el enfoque por competencias, el enfoque por tareas y proyectos, el enfoque basado en problemas, el enfoque

basado en el aprendizaje situado, el enfoque basado en el aprendizaje cooperativo y el enfoque basado en la gamificación.

A continuación, expondremos brevemente cada uno de estos enfoques aplicados a la didáctica de las TT y, en concreto, al uso de estos en la integración de las TT en los entornos de enseñanza-aprendizaje de la traducción especializada.

3.1. Enfoque por objetivos de aprendizaje

A partir de los años 80, los trabajos de autores como Hurtado Albir (1996) hicieron conscientes a los docentes de traducción de la importancia de establecer objetivos de aprendizaje claros y alcanzables dentro de los planes de estudios de TeI, así como de definir estrategias pedagógicas efectivas.

En el marco de los entornos de enseñanza-aprendizaje de las TT, destaca la propuesta de Alcina (2002) de clasificación de los objetivos de aprendizaje para la enseñanza de las TT. Aunque hace más de 20 años de la publicación de dicha propuesta, creemos que esya completamente vigente y es aplicable a los entornos actuales de enseñanza-aprendizaje, pues la autora divide los objetivos de aprendizaje en tres categorías: objetivos de tipo cognitivo, objetivos de tipo procedimental y objetivos de tipo actitudinal.

Los objetivos cognitivos están relacionados con el recuerdo y la capacidad de interpretar nuevos contenidos, así como con la habilidad para desenvolverse en nuevas situaciones con los conocimientos adquiridos. En el contexto de las TT, esto implica que el alumnado comprenda los principios fundamentales de las herramientas presentadas en el aula y sea capaz de aplicar este conocimiento en diferentes escenarios de traducción.

Por otro lado, los objetivos procedimentales se centran en las destrezas y estrategias necesarias para manejar herramientas y automatizar tareas con estos. En esta misma línea, según Enríquez Raído (2014), la práctica repetida y guiada en el uso de las TT es esencial para que el estudiantado desarrolle una competencia procedimental robusta, lo cual les permitirá ser eficientes y precisos en su práctica profesional.

Finalmente, los objetivos actitudinales se refieren a la adopción de actitudes positivas hacia las TT, entre las que se incluye la observación, la perseverancia y la paciencia. Estos objetivos son importantes para el estudiantado porque la integración exitosa de las TT en la práctica traductora no solo depende de las habilidades técnicas, sino también de una disposición favorable hacia el aprendizaje y uso continuo de tecnologías nuevas y variadas. En este sentido, fomentar una actitud proactiva y adaptable frente a las TT es vital para la formación de traductores que resulten ser competitivos en un mercado laboral en constante evolución (Pym, 2024).

3.2. Enfoque por competencias

En el marco de los entornos de enseñanza-aprendizaje de las TT, el enfoque por competencias se centra en desarrollar habilidades específicas que el estudiantado necesita para ser competente en su campo profesional. Este enfoque es especialmente relevante en la formación de traductores, donde se requiere una combinación de competencias lingüísticas, tecnológicas y especializadas.

Son muchos los modelos de competencia traductora que se han publicado hasta la fecha y que incluyen subcompetencias relacionadas con las TT. Por cuestiones de limitación de espacio, en el presente capítulo destacaremos dos de ellos: el modelo propuesto por PACTE (2003, 2005) y el propuesto por la EMT Network (2022), aunque este último se refiere a los estudios de posgrado.

Según el modelo de PACTE (2003, 2005), la competencia traductora se compone de varias subcompetencias, entre las que se incluye la competencia instrumental, que abarca el conocimiento y uso eficaz de herramientas tecnológicas en entornos de traducción. La EMT Network (2022), por su parte, también resalta la importancia de las competencias tecnológicas dentro de su marco para la formación de traductores en estudios de posgrado y define un conjunto de competencias clave, entre las que se encuentran las competencias en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las herramientas de traducción asistida por ordenador (TAO).

3.3. Enfoque por tareas y proyectos

El enfoque didáctico por tareas y proyectos de traducción es un marco metodológico cuyo objetivo principal es dotar al diseño curricular de un carácter integrador, capaz de incluir todos los elementos que lo componen: objetivos, contenidos, metodología y evaluación (Lobato, 2013; Rodríguez Castro y Godev, 2016). A grandes rasgos, en este enfoque el diseño didáctico se concibe como un conjunto de tareas que el estudiantado ha de llevar a cabo. Al tratarse de un marco metodológico muy flexible, el enfoque por tareas y proyectos permite integrar elementos de otras metodologías docentes, como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje situado o el enfoque basado en competencias (Hurtado Albir, 2020).

En los entornos de enseñanza-aprendizaje de las TT, es habitual que los docentes apuesten por utilizar enfoques didácticos cuyo objetivo es que el alumnado adquiera conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales sobre las herramientas incluidas en el currículum mediante el planteamiento de proyectos y tareas (Starlander y Morado Vázquez, 2013; Mellinger, 2017; Li, 2023). Autoras como Rico Pérez (2017b) o Mitchell-Schuitevoerder (2020) defienden que la adopción de esta metodología en la enseñanza de las TT, tanto en asignaturas de tecnologías como de traducción especializada, podría ayudar a los docentes a evitar la tentación de impartir mayormente conocimientos conceptuales sobre el uso de las TT en el marco de una clase magistral tradicional, frente a sesiones eminentemente prácticas.

3.4. Enfoque basado en problemas

El enfoque basado en problemas es una metodología didáctica que se centra en el aprendizaje a través de la resolución de problemas reales o simulados (Rodríguez-Castro y Godev, 2016). Este enfoque promueve el pensamiento crítico y la aplicación práctica de conocimientos teóricos, además de que, por su versatilidad, permite incluir elementos de otros enfoques, como el trabajo cooperativo. En el contexto de los entornos de enseñanza-aprendizaje de las TT, el enfoque basado en

problemas es especialmente útil para desarrollar competencias tecnológicas y profesionales, ya que permite a los estudiantes afrontar retos y situaciones similares a las que encontrarán en su práctica profesional en un futuro.

Esta metodología didáctica se caracteriza, además, por situar al estudiantado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que plantea la resolución de problemas complejos que no tienen una única solución correcta (Rico Pérez, 2017b). Este enfoque fomenta el desarrollo de habilidades de investigación, análisis crítico y solución de problemas, elementos esenciales para la práctica profesional de la traducción (Kiraly, 2000).

En el ámbito de los entornos de enseñanza-aprendizaje de las TT, el enfoque basado en problemas permite al estudiantado aplicar determinadas TT en la resolución de problemas específicos. Por ejemplo, el estudiantado puede trabajar en proyectos que requieran el uso de herramientas de gestión terminológica, TAO o motores de traducción automática (TA), enfrentándose a retos técnicos y lingüísticos que simulan condiciones reales de trabajo.

Además, este enfoque fomenta el aprendizaje colaborativo, ya que es habitual trabajar en grupo para resolver los problemas planteados en el aula. En este contexto, y tal como exponemos en el apartado 3.6 del presente capítulo, el trabajo cooperativo no solo mejora las habilidades de comunicación y trabajo en equipo del estudiantado, sino que también permite que aprendan unos de otros gracias al intercambio de estrategias y conocimientos técnicos (González-Davies y Enríquez-Raído, 2016). Este enfoque también se adapta muy bien a la integración de otras metodologías didácticas, como la gamificación o el enfoque por competencias, lo cual posibilita la creación de entornos de aprendizaje multifacéticos. Esto permite que el estudiantado adquiera conocimientos teóricos y que, además, desarrolle habilidades prácticas y actitudes profesionales adecuadas para afrontar los retos que plantea actualmente el sector de los servicios lingüísticos.

3.5. Enfoque basado en el aprendizaje situado

El aprendizaje situado es una metodología que se basa en la importancia del contexto en el que se adquieren los conocimientos. Este enfoque sugiere que el aprendizaje es más efectivo cuando se lleva a cabo en un contexto que refleja el entorno real en el que se aplicarán dichos conocimientos (González-Davies y Enríquez-Raído, 2016). En los entornos de enseñanza-aprendizaje de las TT, el aprendizaje situado permite al estudiantado experimentar con el uso de herramientas concretas aplicadas a escenarios que simulan su futura práctica profesional, con lo que se facilita una comprensión más profunda y práctica de las competencias instrumentales.

La teoría del aprendizaje situado, propuesta por Lave y Wenger (1991), sostiene que el conocimiento es inherentemente contextual y que las habilidades se desarrollan mejor cuando se enseñan en el contexto en el que serán utilizadas. Este enfoque destaca la participación activa del estudiantado en actividades reales y significativas, lo que les permite relacionar el contenido académico recibido en el aula con experiencias del mundo real (Lave y Wenger, 1991).

En la enseñanza de la traducción especializada, el aprendizaje situado puede implementarse para integrar las TT en el aula mediante proyectos de traducción reales o simulados que impliquen el uso de TT concretas, como herramientas de TAO, gestión terminológica o motores de TA. Además, este tipo de aprendizaje fomenta la colaboración entre iguales, lo que permite al estudiantado trabajar en grupo y compartir conocimientos y estrategias. De hecho, el aprendizaje colaborativo en contextos auténticos y reales no solo mejora las habilidades técnicas, sino que también desarrolla competencias interpersonales esenciales para la práctica profesional de la traducción (Marco Borillo, 2016).

Este enfoque también puede integrarse con otras metodologías didácticas, como el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje por proyectos. La combinación de estos enfoques permite que los estudiantes no solo adquieran conocimientos técnicos, sino que también desarrollen habilidades de resolución de problemas y adaptabilidad, vitales para su

éxito profesional en el campo de la traducción (González-Davies y Enríquez-Raído, 2016).

3.6. Enfoque basado en el aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es una metodología didáctica que implica la colaboración entre estudiantes para alcanzar objetivos comunes, con lo que se promueve la interacción y la construcción conjunta del conocimiento. En el contexto de los entornos de enseñanza-aprendizaje de las TT, el aprendizaje cooperativo puede facilitar el intercambio de habilidades y estrategias entre el estudiantado, lo que contribuye a que mejoren tanto sus competencias instrumentales como su capacidad de trabajo en equipo (Gillies, 2016; Prieto-Velasco y Fuentes-Luque, 2016).

El aprendizaje cooperativo se fundamenta en principios como la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, la interacción cara a cara, el desarrollo de habilidades interpersonales y la evaluación grupal (Johnson et ál., 2013). La interdependencia positiva garantiza que el estudiantado dependa entre sí para alcanzar los objetivos comunes, mientras que la responsabilidad individual y grupal garantiza que cada persona del grupo participe activamente y contribuya al éxito de este. La interacción cara a cara promueve la comunicación efectiva y el intercambio de ideas, y el desarrollo de habilidades interpersonales es clave para que la cooperación en el aula sea exitosa. La evaluación grupal permite al estudiantado reflexionar sobre su desempeño y mejorar sus estrategias de trabajo en equipo (Johnson et ál, 2013).

Al igual que algunos de los enfoques presentados anteriormente, este es muy versátil y permite integrar elementos de muchas metodologías didácticas aplicadas a la traducción especializada y a la enseñanza integrada y transversal de las TT, como el enfoque basado en problemas o el enfoque basado en el aprendizaje situado, lo que permite crear entornos de enseñanza-aprendizaje muy dinámicos (González-Davies y Enríquez-Raído, 2016). De hecho, en un entorno de traducción especializada, aplicar esta forma de trabajo cooperativo ayuda al estudiantado a trabajar de manera más eficiente y efectiva, ya que les permite utilizar herramientas especializadas para resolver problemas de traducción complejos (Yang et ál., 2015). En este sentido, el aprendizaje

cooperativo facilita que el estudiantado comparta sus conocimientos y experiencias en torno a las TT.

Además, el enfoque basado en el aprendizaje cooperativo fomenta la resolución de problemas y la toma de decisiones en grupo, habilidades esenciales para los traductores profesionales que a menudo trabajan en equipo en entornos laborales reales. Esto es particularmente relevante en el contexto de la traducción especializada, donde la colaboración y la comunicación efectiva son esenciales para el éxito de los proyectos de traducción (Kiraly, 2000).

3.7. Enfoque basado en la gamificación

La gamificación o ludificación (Romana García, 2018) basa sus principios en la participación activa del estudiantado, ya que, al integrar elementos de juego en el proceso educativo, se les motiva a involucrarse de manera activa y a interactuar con el contenido de aprendizaje de manera más profunda (Deterding et ál., 2011). Este aspecto es uno de los pilares del constructivismo, que destaca que los estudiantes construyen su conocimiento a través de la experiencia activa (Kiraly, 2000). Uno de los objetivos del enfoque basado en la gamificación es aumentar la motivación intrínseca del estudiantado mediante recompensas, logros y retroalimentación inmediata (Kapp, 2012).

Aplicar el enfoque basado en la gamificación en el aula de traducción especializada facilita la creación de contextos significativos para el aprendizaje al simular situaciones reales o relevantes para el estudiantado (Romana García, 2018). Además, la gamificación puede hacer uso de plataformas de aprendizaje en línea que incorporen elementos de juego, como puntos, insignias y tablas de clasificación. Estas plataformas fomentan la competencia sana entre iguales y la motivación continua, lo que puede traducirse en una mayor participación y retención del material de aprendizaje (Hamari et ál., 2014).

En los entornos de enseñanza-aprendizaje de la traducción especializada, la gamificación puede tomar la forma de juegos de simulación que replican escenarios de traducción del mundo real, como la gestión de proyectos de traducción o el uso de TT específicas, como las

herramientas de TAO o las de extracción terminológica. Cabe destacar que el planteamiento de este tipo de actividades no solo hace que el aprendizaje sea más atractivo, sino que también proporcionan un entorno seguro para que el estudiantado experimente y cometa errores sin las repercusiones que ello pueda tener en el mundo profesional (Gee, 2005).

4. PROPUESTAS DE ACTIVIDADES PARA INTEGRAR LAS TT EN EL AULA DE TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA

Tal y como hemos podido comprobar, los enfoques metodológicos seleccionados y analizados anteriormente son muy versátiles y tienen muchos puntos en común. Esto implica que, en la mayoría de ocasiones, se prestan a integrar elementos de diferentes metodologías didácticas en una misma asignatura de traducción especializada e, incluso, en una misma sesión práctica o actividad. En palabras de Botella Tejera (2022), el uso y la combinación de distintas metodologías en una única asignatura de traducción especializada permite:

> […] alcanzar varios objetivos, entre los que destacamos: motivar al alumnado, despertar una visión crítica de los contenidos, fomentar el autoaprendizaje, situar al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, familiarizar a los alumnos con la práctica profesional y facilitar su incorporación al mercado profesional. Y, todo ello, sin descuidar los contenidos, objetivos y competencias que deben alcanzarse a lo largo del curso.

A continuación, proponemos cinco actividades de integración de las TT en el aula de traducción especializada para desarrollar a lo largo de una asignatura semestral o anual.

4.1. Creación, procesamiento y gestión de un corpus colaborativo de bitextos

Esta actividad se basa en crear de forma colaborativa un corpus de bitextos. En primer lugar, en función de la especialidad en la que se enmarque la asignatura de traducción, se propone al estudiantado buscar textos bilingües relacionados con el tema que se esté estudiando en ese momento, cuyo almacenamiento y organización se realiza de forma

colaborativa usando servicios de almacenamiento en la nube. A continuación, se procesan los textos bilingües para convertirlos en bitextos, es decir, archivos que contienen pares alineados de textos originales y sus traducciones. Los bitextos son esenciales para la creación *ad hoc* de memorias de traducción (MT) que, posteriormente, puedan utilizarse en herramientas de TAO para mejorar la coherencia y la eficacia de la traducción (Mellinger, 2018). El primer paso será, pues, preparar todos los documentos para poder procesarlos con un software de alineación de textos, es decir, convertir los archivos en editables.

Los objetivos de aprendizaje que se pretenden alcanzar con esta actividad son comprender el concepto y la importancia de los textos paralelos para los traductores especializados; desarrollar habilidades para extraer y alinear segmentos bilingües de textos; utilizar herramientas de alineación para crear bitextos; limpiar, gestionar y almacenar un corpus de bitextos para futuros proyectos de traducción; evaluar la calidad y precisión de los bitextos alineados; trabajar de forma colaborativa con el fin de aprovechar los recursos creados en un futuro.

En esta actividad, la metodología didáctica principal que se aplica es el enfoque basado en el trabajo colaborativo. Sin embargo, dada la versatilidad de este enfoque, es posible integrar elementos de otras metodologías, como el enfoque por objetivos de aprendizaje, dado que persigue unos objetivos de aprendizaje muy claros, o el enfoque por tareas y proyectos, dado que la actividad propuesta, aunque puede extenderse a lo largo de más de una sesión práctica, se basa en el desarrollo de una tarea concreta, es decir, la compilación de un corpus.

En cuanto a la justificación pedagógica de incluir esta actividad en una asignatura de traducción especializada, cabe destacar que la compilación, el procesamiento y la gestión de corpus paralelos son habilidad fundamentales para la práctica de la traducción especializada. Como profesionales, es habitual trabajar con grandes volúmenes de texto que requieren el uso coherente de la terminología y procesos de traducción eficientes (Sánchez Rodas y Corpas Pastor, 2023). Esta actividad, que

combinaba tareas individuales con trabajo colaborativo, ayuda al estudiantado a desarrollar habilidades prácticas en el uso de software especializado, lo que, a su vez, mejora su empleabilidad y eficiencia en entornos profesionales (Borja, 2019).

4.2. Extracción y gestión de terminología

Esta actividad se centra en la extracción y gestión semiautomatizada de terminología a partir de textos especializados sobre un tema o campo concreto. En primer lugar, el estudiantado deberá contar con un corpus bilingüe alineado para poder llevar a cabo la extracción de manera directa. Con el uso de herramientas de extracción terminológica, como Sketch Engine o Synchroterm, el estudiantado puede identificar, seleccionar y extraer términos relevantes, y crear y gestionar bases de datos terminológicas bilingües. En última instancia, esto les permitirá garantizar un uso coherente de la terminología en todos los proyectos de traducción posteriores (Candel-Mora, 2017). En este sentido, cabe destacar que el uso coherente y preciso de la terminología es clave en la traducción especializada para evitar ambigüedades y garantizar la precisión (Biel, 2014, en traducción jurídica; Muñoz-Miquel, 2016, en traducción médica). Así pues, esta actividad se plantea como un paso intermedio entre la actividad propuesta anteriormente (creación, procesamiento y gestión de un corpus de documentos paralelos) y la propuesta a continuación (creación de un proyecto de traducción individual).

Por otra parte, es posible plantear esta actividad tanto de forma individual como en equipo, en función de los recursos textuales con los que se cuente y las características del grupo. El hecho de realizarla de forma cooperativa resulta ventajoso, pues cada persona se puede encargar de la extracción terminológica de un pequeño corpus de textos alineados para, a continuación, unificar la lista de términos extraídos en una única base de datos terminológica.

Los objetivos de aprendizaje que se persiguen con esta segunda actividad son aprender los principios de la gestión terminológica y su importancia en la traducción especializada; desarrollar habilidades para extraer terminología de textos especializados con herramientas

específicas; crear y gestionar bases de datos terminológicas para su uso posterior en proyectos de traducción creados con herramientas de TAO; garantizar la coherencia en el uso de la terminología especializada en distintos documentos; evaluar de forma crítica la calidad y la relevancia de los términos extraídos.

En esta actividad, se combinan, de nuevo, varias metodologías didácticas. En primer lugar, se aplica un enfoque basado en tareas y proyectos, pues se propone una actividad concreta e inicialmente guiada por parte del docente, en la que este proporciona una orientación inicial y reduce el apoyo de forma gradual a medida que el estudiantado adquiere más destreza en el uso de la herramienta. Por otra parte, es posible integrar elementos de otras metodologías, como el enfoque por objetivos de aprendizaje, dado que la actividad persigue unos objetivos de aprendizaje muy claros relacionados en su totalidad con la extracción y el procesamiento de terminología bilingüe.

4.3. Creación de un proyecto de traducción individual

Una de las actividades más habituales que podemos desarrollar para integrar las TT en el aula de traducción especializada es la creación de un proyecto de traducción individual usando TT específicas para ello (Rodríguez Castro, 2018; Nunes Vieira et ál., 2021). Así pues, en esta tercera actividad, se propone al estudiantado la creación de un proyecto de traducción individual utilizando una herramienta de TAO. Esta actividad incluye una serie de subtareas que forman parte de un todo y no deben entenderse de forma aislada, como son la creación del propio proyecto, la importación de archivos para traducir, la creación y el uso de MT y bases de datos terminológicas bilingües, y la finalización de la traducción.

La gestión eficiente de proyectos de traducción es una habilidad clave para los traductores profesionales, especialmente en campos especializados (Veiga Díaz y García González, 2023). Esta actividad pretende preparar al estudiantado para comprender y trabajar con proyectos de traducción similares a los que encontrarán en el mundo real, lo que les proporciona las competencias tecnológicas y las habilidades de gestión de proyectos necesarias en el sector de los servicios lingüísticos (Drugan, 2013).

Los objetivos de aprendizaje que se pretenden alcanzar con esta actividad son adquirir destrezas en la configuración y gestión de proyectos de traducción; aprender a importar y exportar archivos; utilizar MT y bases de datos terminológicas para mejorar la coherencia y la eficacia del proceso traductor; desarrollar habilidades relativas al control de calidad y la finalización de proyectos de traducción; y conocer y comprender el flujo de trabajo de un proyecto de traducción de principio a fin.

Dada la complejidad de esta actividad, es necesario aplicar distintos enfoques metodológicos para desarrollarla, aunque, principalmente, se centra en el aprendizaje basado en proyectos. En este caso, el estudiantado trabaja en un proyecto integral con un recorrido de varias sesiones, cuyo número dependerá de la longitud y complejidad del texto propuesto, y se intenta simular al máximo un escenario de traducción del mundo real (aprendizaje situado).

4.4. Simulación de una agencia de traducción

En esta actividad, el estudiantado participará en una simulación de una agencia de traducción, asumiendo roles específicos como traductor, poseditor, revisor, terminólogo o gestor de proyectos, entre otros. La actividad estará orientada al uso de TT para completar encargos de clientes reales o simulados, que podrían incluir, por ejemplo, traducción humana, posedición de TA y redacción y corrección de textos especializados.

Los objetivos de aprendizaje que se persiguen con esta actividad son, principalmente, desarrollar la competencia traductora en su conjunto, haciendo énfasis en la competencia profesional y la instrumental o tecnológica; adquirir habilidades prácticas en la gestión de proyectos de traducción, entre las que se incluyen la planificación, la coordinación y la entrega de encargos; usar distintas TT de forma eficiente a lo largo de toda la actividad; fomentar la colaboración entre iguales; y desarrollar habilidades de comunicación.

La integración de las simulaciones en la enseñanza de la traducción especializada ha demostrado ser efectiva para mejorar el compromiso y la retención del conocimiento por parte del estudiantado (Romana García, 2018). En este sentido, aplicar un enfoque didáctico basado en la

gamificación puede aumentar la motivación intrínseca al proporcionar recompensas y retroalimentación inmediata, lo que es clave para el aprendizaje activo (Deterding et ál., 2011). Por su parte, el aprendizaje cooperativo fomenta la interdependencia positiva y la responsabilidad individual y grupal, principios esenciales para desarrollar competencias tanto técnicas como interpersonales (Johnson et ál., 2013). En una actividad de este tipo, el enfoque basado en problemas permite al estudiantado mejorar su capacidad para aplicar estrategias de resolución de problemas en situaciones profesionales de traducción especializada (Mellinger, 2018). La combinación de estas metodologías con el uso de TT proporciona un entorno de enseñanza-aprendizaje de la traducción especializada idóneo para preparar al estudiantado de cara a las demandas del sector de los servicios lingüísticos, donde la colaboración y la eficiencia son esenciales (O'Brien, 2012).

4.5. Creación de un portfolio de reflexión crítica

La creación de un portfolio de reflexión crítica sobre el uso de las TT propuestas en el aula es una actividad que, desde el punto de vista temporal, abarca una asignatura de traducción especializada de principio a fin. El uso de portfolios en los entornos de enseñanza-aprendizaje de las TT ha demostrado ser efectivo para promover la reflexión crítica y el aprendizaje autónomo (Rico Pérez, 2017b). Los portfolios permiten al estudiantado documentar su progreso y reflexionar sobre sus experiencias de aprendizaje, algo vital para el desarrollo de competencias profesionales (Canfora, 2015).

En esta actividad, el estudiantado documenta y refleja su progreso en destrezas específicas relacionadas con las TT, como la gestión terminológica, el uso de herramientas de TAO o la posedición de TA. La idea principal del portfolio es que sirva como elemento de reflexión crítica y autoevaluación para el estudiantado, que lo va completando de forma paralela al resto de actividades propuestas a lo largo de la asignatura. Es posible incluir ejercicios de reflexión tanto individuales como colectivos, en los que se pueden discutir, entre otras, las dificultades técnicas encontradas, las estrategias empleadas para resolverlas, las implicaciones legales o éticas de emplear determinadas herramientas, etc.

Los objetivos de aprendizaje que se pretenden alcanzar con esta actividad son, principalmente, el desarrollo del pensamiento y la reflexión críticas en torno al uso de las TT aplicadas a la traducción especializada, así como promover la autoevaluación y el aprendizaje continuo (Amante, 2021).

Desde el punto de vista didáctico, esta actividad se centra en el enfoque basado en proyectos, con el que se pretende potenciar la reflexión y el aprendizaje autónomo. En este caso, el estudiantado trabajará de manera individual y, a lo largo de la asignatura, se le pedirá que documente en su portfolio los procesos, decisiones y reflexiones críticas.

5. CONCLUSIONES

La integración de las TT en los entornos de enseñanza-aprendizaje de la traducción especializada es un imperativo en un mundo cada vez más digitalizado. En este capítulo, hemos explorado diversas metodologías didácticas constructivistas que se pueden emplear en el aula de traducción especializada, con el objetivo de preparar a los estudiantes para afrontar las demandas tecnológicas actuales del sector de los servicios lingüísticos. Este ejercicio de reflexión nos ha permitido identificar enfoques metodológicos clave para ello, tales como el enfoque por objetivos de aprendizaje, el enfoque por competencias, el enfoque por tareas y proyectos, el enfoque basado en problemas, el aprendizaje situado, el aprendizaje cooperativo o la gamificación.

Una de las conclusiones principales a las que podemos llegar es que no existe una metodología docente estándar de enseñanza-aprendizaje de las TT aplicada a la traducción especializada que se adapte de la misma forma a todos los escenarios posibles. La elección de la metodología más adecuada dependerá de varios factores, entre los que se incluyen las competencias y los objetivos de aprendizaje específicos de cada asignatura, las características del estudiantado (con conocimientos previos y asimilados de TT), el diseño y desarrollo curricular del plan de estudios, los medios disponibles, tanto físicos como digitales y las preferencias técnicas del docente a la hora de elegir una determinada herramienta.

Además, la preferencia y la experiencia del docente también son esenciales en la implementación efectiva de dichas metodologías. En este sentido, este estudio resalta la necesidad de una formación continua y adaptativa por parte de los equipos docentes de traducción en el uso de las TT. Las tecnologías en el sector de los servicios lingüísticos avanzan a un ritmo imparable, lo que exige que estos estén actualizados y capacitados para integrar estas herramientas en sus prácticas pedagógicas. Esto no solo mejoraría la calidad de la enseñanza, sino que también garantizaría que el estudiantado desarrollase competencias tecnológicas avanzadas y actualizadas, esenciales en su futura práctica profesional.

Asimismo, es fundamental llevar a cabo un seguimiento y una evaluación constante de la implementación de las TT en el aula de traducción especializada. Identificar los aspectos que funcionan bien y aquellos que necesitan mejoras permite ajustar las estrategias didácticas y optimizar los resultados de aprendizaje. Este proceso de evaluación continua contribuye a crear un entorno de aprendizaje más efectivo y adaptado a las necesidades del mercado laboral.

En definitiva, las metodologías didácticas presentadas en este estudio ofrecen un marco sólido para la enseñanza de la traducción especializada usando las TT como instrumentos didácticos. La combinación de diversos enfoques metodológicos constructivistas no solo enriquece el proceso de aprendizaje, sino que también sirve para desarrollar una visión crítica de las TT por parte del estudiantado, fomentar el aprendizaje continuo y facilitar su incorporación al mercado profesional.

6. REFERENCIAS

Alcina Caudet, A., Soler, V. y Granell, J. (2007). Translation technology skills acquisition. Perspectives: Studies in Translatology, 15(4), 230–244. https://doi.org/10.1080/13670050802280179

Alcina, A. (2002). Estrategias y recursos en la enseñanza de la Informática aplicada a la traducción. Papers de Tradumàtica.

Amante, S. (2021). Building Translation Competence through Portfolios at Undergraduate Level – Reflections on a Practical Approach to Subtitling. Athens Journal of Philology, 8(2), 97–116. https://doi.org/10.30958/ajp/v8i2

Biel, Ł. (2014). Phraseology in Legal Translation: a Corpus-based Analysis of Textual Mapping in EU Law. En L. Cheng, K-K. Sin, A. Wagner (Eds.), The Ashgate Handbook of Legal Translation (pp. 177–192). Routledge.

Borja Albi, A. (2019). How corpora can assist legal translation learners: The GENTT TransTools Corpora platform and Sketch Engine. Quaderns de Filo-logia: Estudis Lingüístics, XXIV, 21–38. https://doi.org/10.7203/qf.24.16297

Botella Tejera, C. (2022). En busca de la motivación perdida. Una propuesta didáctica para motivar al alumnado de traducción literaria. Estudios de Traducción, 12, 231–241. https://doi.org/10.5209/estr.75191

Candel-Mora, M. Á. (2017). Criterios para la integración de bancos de datos terminológicos en el entorno del traductor profesional. Sendebar, 28, 243–260. https://doi.org/10.30827/sendebar.v28i0.5353

Canfora, C. (2015). Assessing Learning in Heterogeneous Learning Groups in Translator Training. A Role for Portfolios. En D. Kiraly (Ed.), Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education (pp. 161–176). V&R unipress. https://doi.org/10.14220/9783737004954.161

Cid-Leal, P., Espín-García, M. C. y Presas, M. (2019). Traducción automática y posedición: perfiles y competencias en los programas de formación de traductores. MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación, 11(11), 187–214. https://doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.7

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments (pp. 9-15). Association for Computing Machinery.

Doherty, S. y Kenny, D. (2014). The design and evaluation of a Statistical Machine Translation syllabus for translation students. The Interpreter and Translator Trainer, 8(2), 295–315. https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.937571

Drugan, J. (2013). Quality in Professional Translation. Bloomsbury Academic.

EMT Network. (2022). European Master's in Translation Competence Framework. Comisión Europea. https://commission.europa.eu/news/updated-version-emt-competence-framework-now-available-2022-10-21_en

Enríquez Raído, V. (2014). Translation and Web Searching. Routledge.

García-Izquierdo, I. (2005). El género textual y la traducción. Reflexiones teóricas y aplicaciones pedagógicas. Peter Lang.

Gee, J. P. (2005). Why Video Games are Good for Your Soul: Pleasure and Learning. Common Ground.

Gillies, R. M. (2016). Cooperative Learning: Review of Research and Practice. Australian Journal of Teacher Education, 41(3). https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3

González-Davies, M.y Enríquez-Raído, V. (2016). Situated learning in translator and interpreter training: bridging research and good practice. The Interpreter and Translator Trainer, 10(1), 1-11. https://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1154339

Hamari, J., Koivisto, J. y Sarsa, H. (2014, 6-9 de enero). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification [ponencia]. 47th Hawaii international conference on system sciences. Waikoloa, Estados Unidos.

Hurtado Albir, A. (2020). La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas. MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación, 11(11), 47-76.

Johnson, D. W., Johnson, R. y Holubec, E. (2013). Cooperation in the Classroom (9.ª ed.). Interaction Book Company.

Kapp, K. M. (2012). The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. Pfeiffer.

Kenny, D. (2020). Technology in Translator Training. En M. O'Hagan (Ed.), The Routledge Handbook of Translation and Technology (pp. 498–515) Routledge.

Kiraly, D. (2000). A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice. St. Jerome.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355

Li, Ning. (2023). Project-based Learning in Translation Teaching: A Case of Audiovisual Translation Project. The Educational Review, USA, 7 (6), 765-770. http://dx.doi.org/10.26855/er.2023.06.023

Lobato, J. (2013). Propuesta didáctica para las clases de traducción especializada: El aprendizaje basado en proyectos. Tonos Digital. Revista de Estudios Filológicos, 25. http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/991

Mahfouz, I. (2018). Attitudes to CAT Tools: Application on Egyptian Translation Students and Professionals. Arab World English Journal, 4(4), 69–83. https://doi.org/10.24093/awej/call4.6

Marco Borillo, J. (2016). On the margins of the profession: the work placement as a site for the literary translator trainee's legitimate peripheral participation. The Interpreter and Translator Trainer, 10(1), 29–43. https://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1154341

Mellinger, C. D. (2017). Translators and machine translation: knowledge and skills gaps in translator pedagogy. Interpreter and Translator Trainer, 11(4), 280–293. https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1359760

Mellinger, C. D. (2018). Problem-based Learning in Computer-assisted Translation Pedagogy. HERMES - Journal of Language and Communication in Business, 57, 195–208.

Mitchell-Schuitevoerder, R. (2020). A Project-Based Approach to Translation Technology (1st ed.). Routledge.

Mossop, B. (2020). Revising and Editing for Translators. 4th edition. Routledge.

Muñoz Raya, E., y ANECA. (2004). Libro Blanco. Título de Grado de Traducción e Interpretación. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Muñoz-Miquel, A. (2016). La traducción médica como especialidad académica: algunos rasgos definitorios. Hermeneus. Revista de Traducción e Interpretación, 18. 235–267.

Nunes Vieira, L., Zhang, X. y Yu, G. (2021). 'Click next': on the merits of more student autonomy and less direct instruction in CAT teaching. The Interpreter and Translator Trainer, 15(4), 411–429. https://doi.org/10.1080/1750399X.2021.1891515

O'Brien, S. (2012) Translation as human – Computer interaction. Translation Spaces, 1(1), 101–122. https://doi.org/10.1075/ts.1.05obr

O'Brien, S. y Rodríguez Vázquez, S. (2019). Translation and technology. En S. Laviosa y M. González Davies (Eds.), The Routledge Handbook of Translation and Education (pp. 264-277). Routledge.

PACTE. (2003). Building a Translation Competence Model. En F. Alves (Ed.), Perspectives in Process Oriented Research (pp. 43–66). Amsterdam: John Benjamins.

PACTE. (2005). Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. Meta, 50(2), 609–619.

Prieto-Velasco, J. A. y Fuentes-Luque, A. (2016). A collaborative multimodal working environment for the development of instrumental and professional competences of student translators: an innovative teaching experience. The Interpreter and Translator Trainer, 10 (1), 76-91. https://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1154344

Pym, A. (2011, 5-6 de abril). Democratizing translation technologies – the role of humanistic research [ponencia]. LUSPIO Translation Automation Conference. Rome.

Pym, A. (2024, 19-20 de abril). On the end of translation studies as we know it [ponencia]. XII International Scientific Conference Major Problems of Translation Studies and Translator/Interpreter Training. V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine. http://dx.doi.org/10.17613/gneb-qx84

Rico Pérez, C., Sánchez-Gijón, P. y Torres-Hostench, O. (2018) The challenge of machine translation post-editing: An academic perspective. En G. Corpas Pastor e I. Durán-Muñoz (Eds.), Trends in E-Tools and Resources for Translators and Interpreters (pp. 203–218). Brill/Rodopi.

Rico Pérez, Celia. (2017a). La formación de traductores en Traducción Automática. Tradumàtica. Tecnologies de la traducció, 15, 75-96.

Rico Pérez, Celia. (2017b). The ePortfolio: Constructing learning in translation technology. The Interpreter and Translator Trainer, 11(1), 79-95. https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1306995

Rodríguez Castro, M. (2018). An integrated curricular design for computer-assisted translation tools: Developing technical expertise. The Interpreter and Translator Trainer, 12(4), 355–374. https://doi.org/10.1080/1750399X.2018.1502007

Rodríguez Castro, M. y Godev, C. (2016). Translation-Project Management: A Case Study of an Online Graduate Course. Journal of the Mountain Interstate Foreign Language Association, 18, 149–177.

Romana García, M. L. (2018). Traducistán, el país de los traductores. Innovación didáctica: ludificación en traducción económica. En C. Fortea Gil (Ed.), Nuevas perspectivas en Traducción e Interpretación (pp. 237–250), Escolar y Mayo Editores S. L. http://hdl.handle.net/11531/35356

Sánchez Rodas, F. y Corpas Pastor, G. (2023). Download IATE as a Resource for Teaching Names in the Translation and Interpreting Classroom. CLINA Revista Interdisciplinaria De Traducción Interpretación Y Comunicación Intercultural, 9(2), 59–84. https://doi.org/10.14201/clina2023925984

Sánchez-Castany, R. (2022). Teaching translation technologies: an analysis of a corpus of syllabi for Translation and Interpreting undergraduate degrees in Spain. En G. Massey, E. Huertas Barros y D. Katan (Eds.), The Human Translator in the 2020s (pp. 27-43). Routledge.

Sánchez-Castany, R. (2023). Integrating Technologies in Translation Teaching: a Study on Trainers' Perceptions. The Interpreter and Translator Trainer, 17 (3), 479-502.

Schmidhofer, A. y Mair, N. (2018). Machine Translation in Translator Education. CLINA Revista Interdisciplinaria de Traducción, Interpretación y Comunicación Intercultural, 4(2), 163–180. https://doi.org/10.14201/clina201842163180

Starlander, M. y Morado Vázquez, L. (2013). Training translation students to evaluate CAT tools using Eagles: A case study. Proceedings of the Translating and the Computer Conference (TC35). https://archive-ouverte.unige.ch/unige:35622

Veiga Díaz, M. y García González, M. (2023). Cross-curricular Training of Specialized Translators: an Interdisciplinary Didactic Experience in Economic and Technical Translation. CLINA Revista Interdisciplinaria de Traducción, Interpretación y Comunicación Intercultural, 9(2), 17–40. https://doi.org/10.14201/clina2023921740

Yang, X., Guo, X., & Yu, S. (2015). Effects of cooperative translation on Chinese EFL student levels of interest and self-efficacy in specialized English translation. Computer Assisted Language Learning, 29(3), 477–493. https://doi.org/10.1080/09588221.2014.991794

IA Y HERRAMIENTAS ÚTILES EN AULAS UNIVERSITARIAS DE PERIODISMO Y PUBLICIDAD

GRACIELA PADILLA CASTILLO
Universidad Complutense de Madrid

ANA VELASCO MOLPECERES
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto de innovación docente de la Universidad Complutense de Madrid (España), titulado "Herramientas de Inteligencia Artificial para la docencia y el aprendizaje en Comunicación: retos, posibilidades, netiquetas", aborda las herramientas de IA para conocer y explotar sus posibilidades en estudios de Comunicación, desde una perspectiva ética, deontológica, creativa y de empoderamiento para la docencia y el aprendizaje en las aulas.

ChatGPT ha destacado los retos y problemas que la inteligencia artificial puede presentar en las aulas universitarias. Este avanzado modelo de lenguaje, basado en IA, es una herramienta valiosa para la creación de textos. Sin embargo, los docentes han señalado varias contradicciones y riesgos asociados a su uso. Al ser un modelo generativo, puede generar textos aleatorios o irrelevantes. Además, existe la preocupación de que los estudiantes lo utilicen para realizar sus tareas con mínimo esfuerzo, lo que podría perjudicar sus habilidades de lectura, escritura y autoaprendizaje.

Por si fuera poco, el fraude académico se vuelve casi indetectable, ya que los programas tradicionales de detección de plagio no logran identificar este tipo de contenido. A pesar de estos desafíos, este proyecto de innovación docente se propone abordar y reflexionar sobre estos problemas, al mismo tiempo que se exploran las oportunidades que surgen

de ellos. La iniciativa busca educar y apoyar tanto a docentes como a estudiantes en el uso positivo de herramientas de inteligencia artificial, como ChatGPT, Consensus, Copilot y otras similares.

Para lograr este objetivo, este proyecto analiza la experiencia docente en las aulas de la Facultad de Ciencias de la Información (Universidad Complutense de Madrid), con la conocida herramienta de OpenAI, así como otras herramientas de IA que son útiles para la enseñanza, el aprendizaje y la preparación profesional de estudiantes de Comunicación. Entre estas herramientas se encuentran Lumen5, Hugging Face, Canva, CopyAI, Prismas, Jasper, Artssy, Runway, Fliki, Resemble, Capcut, Gradescope, Scribble Diffusion, Midjourney, Wombo, Crayon, Grammarly, Deepl, entre otras. Estas aplicaciones abarcan el proceso creativo completo en la creación de textos y contenidos de comunicación, incluyendo texto, imagen, vídeo, voz, avatares, ilustraciones, dibujos e interacciones.

Diversos estudios recientes han apuntado las posibilidades del uso de la IA en la docencia (Montiel-Ruiz y López Ruiz, 2023), aunque ello no sea obstáculo para que siga habiendo muchas cuestiones pendientes de resolver (Bernate y Fonseca, 2023). Litardo *et al*. (2023) apuntan que el profesorado tiene percepción positiva con respecto a la IA como soporte del proceso de desarrollo de habilidades en la educación superior. Aunque, también señalan que la brecha tecnológica es importante y que no se pueden obviar las diferencias entre el alumnado. Por otra parte, la mayoría de trabajos académicos están lastrados por la emergencia de la IA y la falta de información suficiente sobre el tema, tanto en el espacio educativo como en otros, lo que condiciona la relevancia de las investigaciones (Huerta-Presa *et al*., 2023).

La intención fundamental de este proyecto innovador es redefinir la relación entre la inteligencia artificial y el trabajo del futuro comunicador en el ámbito académico y profesional. Lejos de proponer una sustitución del elemento humano por la máquina, se busca establecer una sinergia productiva y enriquecedora entre ambos. En este contexto, la inteligencia artificial se concibe como un recurso multifacético que puede inspirar, guiando a los comunicadores con nuevas ideas y perspectivas que estimulan su creatividad, al mismo tiempo que ofrece sugerencias

y alternativas que ayudan a estructurar y mejorar el contenido. Además, la IA puede identificar errores y proponer mejoras en aspectos como gramática, estilo y coherencia, pero siempre bajo la supervisión del ser humano, quien mantiene el control creativo y editorial.

El objetivo primordial siempre es que el producto final sea genuinamente humano y humanizado, reflejando la voz y el estilo personal del autor, así como la empatía, la ética y los valores humanos. Este enfoque se traslada a intentar formar a los estudiantes con las habilidades necesarias para prosperar en un entorno profesional donde la inteligencia artificial será omnipresente. Al mismo tiempo, se enfatiza la importancia de preservar y fortalecer las capacidades únicas del ser humano, como la creatividad, la empatía, el juicio ético y la toma de decisiones basada en valores. En última instancia, este proyecto aspira a formar comunicadores que puedan navegar con confianza en un mundo donde la IA es una realidad cotidiana, desarrollando la habilidad de utilizar estas herramientas de manera estratégica y ética, sin perder de vista la importancia del toque humano en la comunicación efectiva.

2. OBJETIVOS

En la solicitud del Proyecto de Innovación Convocatoria 2023/2024, número 430, "Herramientas de Inteligencia Artificial para la docencia y el aprendizaje en Comunicación: retos, posibilidades, netetiquetas", los objetivos singulares eran los siguientes:

- Conocer y explotar las posibilidades de la IA en estudios de Comunicación, desde una perspectiva ética, deontológica, creativa y de empoderamiento para la docencia y el aprendizaje en las aulas. Este objetivo resuelve los problemas sobre analfabetismo digital o desconocimiento de las inteligencias artificiales en sus vertientes más positivas. Responde a la necesidad de innovación en recursos educativos basados en competencias digitales.

- Analizar y criticar las posibilidades y peligros de la IA para educar a profesorado y alumnado en la búsqueda de las herramientas positivas que las inteligencias artificiales pueden

brindarnos. Este objetivo resuelve los problemas de desconocimiento sobre las herramientas de IA que pueden ayudar a docentes y estudiantes. Responde a la necesidad de ahondar en los potenciales educativos, mejorando la eficacia y eficiencia de la educación, al proporcionar respuestas inmediatas, personalizar la enseñanza e incluso, detectar a los estudiantes que necesitan ayuda adicional.

- Enseñar y evaluar a partir del uso, en las aulas, de inteligencias artificiales digitales que conforman el proceso creativo completo de creación de textos y contenidos de comunicación. Con el uso de estas tecnologías, se resuelven los problemas de los estudiantes, que pueden expandir sus habilidades y creatividad al tener acceso a una variedad de ingredientes y elementos que pueden integrar en sus trabajos. También, una inteligencia artificial que genere frases o palabras clave podría ayudar a los estudiantes a superar bloqueos creativos, y una herramienta de gramática y corrección de ortografía podría ayudar a mejorar su escritura.

- Evaluar y debatir los retos éticos y deontológicos, desde la perspectiva de las netetiquetas, para avanzar en una alfabetización digital de los usuarios de redes sociales, que detecten el odio y la polarización y sepan cómo denunciarlo. Uno de los principales desafíos éticos y deontológicos que enfrentan los usuarios de redes sociales es la detección del odio y la polarización en línea. Esto puede manifestarse en comentarios ofensivos, acoso en línea y otros comportamientos que pueden dañar la reputación y la seguridad de los individuos. Además, es importante que las redes sociales tomen medidas para combatir el odio y la polarización en línea de manera efectiva. Esto puede incluir la eliminación de contenido ofensivo, la entrega de capacitación para los usuarios y la promoción de la tolerancia y el respeto mutuo. Es fundamental que los usuarios estén alfabetizados digitalmente para poder detectar estas situaciones y saber cómo denunciarlas.

- Crear, editar, publicar y compartir trabajos y piezas de contenidos digitales, donde los estudiantes hayan usado la IA en su vertiente ética positiva y con sus potencialidades creativas y profesionales. Este objetivo resuelve el problema habitual de espacios de Campus Virtual poco participativos, donde el docente solamente cuelga contenidos que no reciben atención ni curiosidad por parte de los estudiantes. Satisface la necesidad de los docentes de crear espacios participativos y útiles; y motiva a los estudiantes en su auto-aprendizaje y en sentirse parte activa de su formación.

- Formar al profesorado en el uso, perspectivas, herramientas y posibilidades de la IA, como parte de una posible digitalización de asignaturas (Teoría de la Información, Ética y Deontología, Comunicación e Información Política, Marketing, Opinión Pública). Este objetivo resuelve el problema habitual de las reticencias o resistencias a la actualización del profesorado en tecnologías digitales, sea por brecha de edad, formación o género. Satisface la necesidad de formación, actualización y reciclaje, para conocer nuevas metodologías de enseñanza y evaluación en el aula, y modular la enseñanza hacia un diálogo empático e igualitario con los estudiantes.

- Crear un espacio, dentro de las asignaturas citadas y otras que así lo deseen, donde el alumnado pueda aprender y perfeccionar su creación de contenidos digitales, como estudiante y como futuro comunicador. Este objetivo resuelve el problema de la falta de motivación del alumnado en asignaturas eminentemente teóricas y en la evaluación de las mismas asignaturas en un formato muy tradicional que no permita absorber y aprovechar los contenidos tras superar esa evaluación. Asimismo, satisface la necesidad del alumnado de ver la realidad que vive en sus estudios, en contenidos plenamente actualizados y realistas, que le permitan adquirir competencias reales para el mercado laboral, a corto y medio plazo.

- Empoderar al alumnado en un aprendizaje autónomo o autoaprendizaje, donde sienta que su profesorado habla el mismo lenguaje, y pueda expresarse como se expresa con sus compañeros e iguales. Este objetivo resuelve el problema del pleno desarrollo de competencias en algunas asignaturas, donde no se percibe su valor profesional o social más allá del aprobado. Por otro lado, satisface la necesidad de motivación, empoderando a cada estudiante como partícipe directo de su aprendizaje y mejor desarrollo, con reconocimiento y coparticipación de su profesorado o de sus compañeros.

- Reducir la desconfianza del profesorado y del alumnado en el uso de la IA, sobre todo a partir de las críticas negativas que no dejan de aparecer en medios. Este objetivo resuelve el problema del desconocimiento, de los bulos, de las reticencias personales, académicas o profesionales. Sin embargo, satisface la necesidad de conocimiento y la adquisición de competencias académicas y profesionales.

- Unir la enseñanza curricular universitaria con las redes sociales. Este objetivo resuelve el problema de ciertas percepciones del alumnado, sobre contenidos de enseñanza alejados de su realidad y de sus gustos en tiempos de ocio. Este problema establece una brecha entre la vida académica y la vida personal, haciendo que se pierda la motivación o la perspectiva sobre la importancia de los contenidos para la vida real, personal y profesional.

- Materializar los contenidos de las asignaturas citadas y de otras materias de Grado, Máster y Doctorado, construyendo un perfil digital de altísimo valor social, humano y cívico, que al mismo tiempo, sirva al alumnado como portfolio profesional a corto plazo, para obtener prácticas o trabajo en la comunicación digital. Este objetivo resuelve el problema de la ausencia de portfolio profesional de algunos estudiantes, que

sienten que no pueden ofrecer nada al potencial empleador en entrevistas de selección. Satisface la necesidad de ofrecer una formación tangible, con ejemplos de trabajos reales y cuasi profesionales, que puedan ayudarles a destacar y diferenciarse en cualquier proceso de selección.

- Promocionar nuevas parcelas profesionales en el alumnado, con un perfil multidisciplinar, para trabajar en Comunicación, entendiendo todas las posibilidades de las inteligencias artificiales como vehículo integral de Comunicación. Este objetivo resuelve el problema habitual de desconocimiento de las salidas profesionales o la ansiedad de la salida al mercado laboral, con experiencia académica eminentemente teórica. Satisface la necesidad de formarse de manera práctica en varias áreas, conociendo distintas parcelas de las posibles tareas de la profesión, aumentando el abanico de posibilidades para encontrar prácticas o empleo.

- Unir el aprendizaje práctico, real y pragmático, con la formación de una Universidad más inclusiva, igualitaria y solidaria, donde no haya brecha digital y el alumnado acceda y cree contenidos solamente con un teléfono móvil y un acceso normal a Internet. Este objetivo resuelve los problemas de desigualdades económicas y desigualdad de conocimientos digitales. Satisface la necesidad de igualdad integral en formación, en evaluación y por ende, en empleabilidad.

En estas páginas, y a partir de esos objetivos, se analiza concretamente cómo estas tecnologías pueden apoyar y transformar el proceso de aprendizaje en estas disciplinas, examinando los beneficios y desafíos que han detectado los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Información (Universidad Complutense de Madrid). Además, se discute cómo estas herramientas pueden ser aprovechadas para mejorar las habilidades de los futuros comunicadores en la creación de contenido, análisis de datos y noticias, y estrategias de comunicación y publicación en redes sociales, preparándolos mejor para las demandas del mercado laboral.

3. METODOLOGÍA

Este capítulo, como parte de los resultados del proyecto, se centra en ensayar y recapacitar sobre el uso y la integración de herramientas de inteligencia artificial en la formación de estudiantes de Periodismo y Publicidad y Relaciones Públicas, a través de sus opiniones al acabar las asignaturas. Dichas opiniones fueron recogidas en una pregunta libre, recogida en el Campus Virtual, a tal efecto, de manera anónima y consentida.

Los estudiantes cursaban segundo curso de Grado en Periodismo o segundo curso de Grado en Publicidad y Relaciones Públicas. Los del primer Grado estaban matriculados en la asignatura de Teoría de la Información; y los del segundo Grado estaban matriculados en la asignatura Ética y Deontología Profesional. Ambas materias se imparten en segundo curso de ambos Grados, respectivamente, en la Facultad de Ciencias de la Información (Universidad Complutense de Madrid). Concretamente, se comentan los resultados del curso 2023-2024. Se trata de dos asignaturas básicas, semestrales, de 6 créditos ECTS, que están activas desde el curso 2010-2011, primer curso de impartición de estos dos Grados en la Facultad.

En el momento de la entrega de los trabajos finales de la asignatura, se les formulaba a los estudiantes una pregunta adicional abierta. Debían responder en un cuadro de texto libre, sin limitación de extensión, junto al propio envío de los trabajos, atendiendo a estas instrucciones: «Expón libremente tu valoración de la experiencia del uso de la IA como actividad formativa en nuestra asignatura». Posteriormente, los docentes evaluaban los trabajos a través del Campus Virtual, como parte de la nota final de la asignatura. Así se aseguraba que todos los estudiantes que se presentaban a la evaluación podían emitir su opinión sobre la forma de evaluación, si lo deseaban. Emitían esta opinión libremente y de forma no sesgada, antes de recibir la calificación final de la asignatura.

Para clasificar y sistematizar las respuestas se estableció una metodología cualitativa, siguiendo el ejemplo validado y replicable de estudios cualitativos en educación muy cercanos a nuestro tiempo: Delgrosso (2019); Sánchez-Marín *et al.* (2019); Scolari *et al.* (2019); Rodríguez García (2019); Aguilar *et al.* (2020); Barrientos *et al.* (2020); Barquero *et al.* (2021); Padilla y Rodríguez (2022); y Brandariz, Ortega y Padilla (2023).

4. RESULTADOS

En las siguientes líneas, reflejamos los comentarios más significativos. Tras recoger las opiniones, analizamos sus respuestas por las categorías que han surgido espontáneamente en el análisis. No se comentan las evaluaciones o las calificaciones, sino los comentarios libres que redactaron los estudiantes sobre su experiencia en este proyecto de herramientas de IA en las aulas:

4.1. Empoderamiento y personalización

Al analizar las respuestas proporcionadas por los estudiantes en el formulario de evaluación, emergen dos temas predominantes que capturan la esencia de su experiencia: el empoderamiento y la personalización de la formación. Estos hallazgos son particularmente significativos, ya que reflejan el impacto inmediato del proyecto, y su potencial para transformar la educación universitaria en Comunicación a largo plazo.

El empoderamiento se manifiesta en las respuestas de los estudiantes como un sentimiento de mayor control sobre su proceso de aprendizaje y una confianza creciente en sus habilidades para enfrentar desafíos académicos y profesionales. Por otro lado, la personalización de la formación se evidencia en los comentarios que destacan cómo el proyecto ha permitido adaptar el contenido y el ritmo de aprendizaje a las necesidades individuales de cada estudiante.

Estas percepciones de los estudiantes son cruciales, pues sugieren que el proyecto no sólo ha cumplido con sus objetivos educativos originales, sino que también ha sembrado las semillas para un cambio más profundo en la forma en que los estudiantes abordan su educación y se preparan para sus futuras carreras profesionales. A continuación, exploraremos en detalle cómo estos temas se manifiestan en las respuestas de los estudiantes:

> - "Me parece que optar por la opción de evaluar con IA es bastante interesante, a mí en lo personal me ha gustado bastante el poder hacer un trabajo como éste en grupo y que tuviéramos libertad de escoger el tema y que no hay asido algo impuesto, esto es algo bastante positivo ya que nosotros como grupo al escoger el tema hemos decidido hacerlo de un tema que nos parece interesante y llamativo. Por todo ello, pienso

y siento que es más ameno realizar este tipo de trabajos y da gusto hacerlo".

- "El hecho de que el trabajo de herramientas de IA tenga tanto peso en la nota, pero que a su vez sea de un tema que nosotros mismo elegimos, me parece una muy buena idea. Personalmente daría dos puntos por participación y asistencia, cuatro por este examen, tres por el trabajo y uno por un artículo libre relacionándolo con una teoría. Gracias por esta asignatura, que me ha parecido muy práctica y útil para el futuro".

- "La realización del trabajo me ha parecido una idea buenísima, ya que es una forma muy amena de realizar un trabajo final".

- "La opción de poder realizar el trabajo final sobre herramientas de IA me parece muy acertada por diferentes motivos. Nos ha ayudado a formarnos en lo que vamos a usar el día de mañana. Siempre se agradece poder realizar un trabajo final real y realista, de estas características, ya que sirve como aprendizaje autónomo y como crecimiento personal".

- "Me parece un planteamiento muy interesante de evaluar, ya que se da bastante libertad a los estudiantes, de forma que puedan aplicar lo aprendido en clase con el tema que ellos quieran".

- "Para mí, estas formas de evaluar y trabajar tan alternativas a los clásicos exámenes -donde un pequeño grupo de personas es capaz de interiorizar y comprender las cosas, pero la gran mayoría memorizamos las cosas y el día siguiente se nos olvida- me parecen excelentes. Además también nos permite trabajar y conocer a otra gente de nuestra clase, lo que nos permite socializar y mejorar como grupo. Por tanto, creo humildemente que esta forma de evaluar está muy bien para poder tener una mejor formación".

- "Esta forma de evaluar es completamente distinta a los que nos tienen acostumbrados el resto de los profesores. Se agradecen estos modelos nuevos de aprendizaje que te saquen de la rutina. Es una buena manera de aprender, porque cuando nos dedicamos a estudiar, lo único que hacemos es memorizar y luego soltarlo en el examen. Este modelo no obliga a pensar, y eso hace que interioricemos mejor los conceptos".

- "Creo que esta forma de evaluar es buena para sentar los conocimientos aprendidos en clase, respecto a conceptos, teorías y postulados sobre la comunicación e información. A la hora de buscar los ejemplos de herramientas de IA, prestas más atención a la teoría y su puesta en práctica permite una mejor asimilación de los conceptos".

- "Me ha gustado esta forma de evaluar porque creo que nos pone a practicar y es algo que nos hace falta. Está bien tener la teoría, pero es importante tener práctica y esta es de las pocas asignaturas donde lo hacemos hasta ahora. Me gusta que el formato sea tan actualizado, ya que es de gran utilidad ir cogiendo herramientas como estas que seguramente

vayamos a tener que manejar en un futuro no tan lejano. Vamos familiarizándonos con ello. He disfrutado de hacerlo más de lo que imaginaba".

4.2. Creatividad y actualidad

Al examinar las respuestas proporcionadas por los estudiantes de Periodismo y Publicidad en el formulario de evaluación del proyecto de innovación docente, destacan dos aspectos fundamentales que parecen haber resonado profundamente con ellos: la creatividad y la actualidad de la formación. Estos elementos son particularmente relevantes en campos tan dinámicos y en constante evolución como los que les van a ocupar profesionalmente.

La creatividad, piedra angular imprescindible en ambas disciplinas, parece haber sido estimulada de manera significativa por el proyecto. Los estudiantes han expresado cómo las nuevas metodologías y herramientas de IA introducidas y analizadas, han ampliado sus horizontes creativos, permitiéndoles explorar formas innovadoras de comunicar y persuadir. Este aspecto es crucial en un mundo mediático cada vez más saturado, donde la originalidad y la capacidad de captar la atención del público son más importantes que nunca. Por otro lado, la actualidad de la formación ha sido otro punto focal en las respuestas de los estudiantes. En un ecosistema mediático en constante cambio, con nuevas plataformas y tecnologías emergiendo regularmente, los futuros periodistas y publicistas valoran enormemente una educación que refleje las últimas tendencias y prácticas de la industria:

- "Este tipo de evaluación me parece una muy buena opción de poner en práctica las cosas que hemos visto en clase a lo largo de todo el año. Me gusta que tengamos libertad en cuanto a elegir el tema, el único defecto que le veo y en el que hemos tenido problemas (al menos mi grupo) es que con tanta libertad no sabemos cómo enfocarlo o relacionarlo con la teoría, sólo en un primer momento".

- "Evaluar a través de un trabajo sobre IA me parece algo súper interesante, ya que es un formato muy actual, que se está utilizando mucho y del que no solemos tener mucho conocimiento. Por otro lado, sí que es verdad que al tener tan poco conocimiento me ha resultado confuso, al principio, a la hora de realizarlo y saber cómo hablar de ello con un cariz profesional".

- “Esta forma de evaluar me parece muy adecuada y muy buena, ya que se le ofrece al alumno una forma de mostrar los conocimientos de la asignatura dados durante el cuatrimestre de una forma libre, dando su opinión y no sólo información. Por lo general, me parece una idea muy buena y fresca para la gente joven y de nuevas generaciones porque al final, es lo que a nosotros nos gusta y consumimos”.

- “Me parece que esta forma de evaluar es adecuada porque podéis tener en cuenta otras capacidades más allá de la memoria. La reflexión es algo muy necesario en muchas áreas y es necesario que pensemos en lo bueno que estas herramientas de IA pueden otorgarnos”.

- “Me parece que el método de evaluación de la asignatura es muy bueno ya que eres capaz de escoger el tema que quieras y hablar sobre ello mientras lo relacionas con conceptos del temario. Me ha gustado mucho que hubiese mucha libertad, ya no sólo en los ejemplos, sino también a la hora de realizarlo, el cual es más un trabajo y hace que no haya tanta presión, ni estrés”.

- “La manera de evaluar me parece más que acertada. Se evita la memorización de los conceptos para luego olvidarlos a las pocas horas. Al realizar este trabajo, con estas herramientas, debes entender los conceptos explicados en clase para luego aplicarlos a la vida real a través de ejemplos, y esto provoca un mayor entendimiento de la materia. Así pues, me ha gustado mucho la manera de evaluar porque, en mi opinión, da mucho espacio para demostrar lo que de verdad has aprendido en la asignatura. También me ha gustado mucho la opción que se daba de hacerlo en grupo o en solitario, pero sin forzar a elegir uno de los dos”.

- “Este trabajo es una manera amena y divertida de poder poner en práctica los conocimientos aprendidos durante la asignatura. Realizándolo con mis compañeras me he divertido y aprendido mucho. Buscamos un montón de información, la relacionamos con conceptos de la asignatura, hicimos un guion, nos grabamos, editamos el audio, etc. Estoy segura que todo este proceso nos va a ser muy útil para nuestro futuro profesional. Además, creo que es un gran acierto dejar al alumnado elegir libremente el tema del que hablar”.

- “La realización del trabajo ha sido de gran interés por mi parte, debido a que me ha permitido trabajar junto a mis compañeras para que todas podamos aportar nuestras visiones, perspectivas y reflexiones sobre el tema que hemos decidido abordar”.

- “En mi opinión, este trabajo es muy buena idea, ya que es una manera muy interesante y entretenida de tratar los contenidos de clase. Además, ha sido muy gratificante realizar un trabajo práctico donde nos podemos desenvolver como periodistas y desarrollar las cualidades necesarias para nuestra futura profesión. En mi opinión, creo que es una actividad que me ha llenado mucho a nivel personal y profesional y ojalá me

hubiera encontrado con actividades tan dinámicas como estas a lo largo de la carrera. Por último, señalar que este tipo de actividades considero que nos motivan muchísimo al seguimiento de la asignatura y que nos hacen sentir profesionales, sin duda son totalmente necesarias para aprender y para conseguir nuestra atención".

4.3. Innovación y reciclaje de profesorado y alumnado

En tercer lugar, pero no menos importante, emergen dos temas que capturan nuestra atención: la innovación y el reciclaje, tanto del profesorado como del alumnado. La innovación, un concepto clave en ambos campos, Periodismo y Publicidad, parece haber sido un aspecto destacado del proyecto. Los estudiantes han resaltado cómo las nuevas metodologías, herramientas y enfoques de IA, introducidos en la asignatura y en la evaluación, han transformado su experiencia de aprendizaje. Este énfasis en la innovación es crucial en industrias donde la adaptabilidad y la vanguardia tecnológica son fundamentales para el éxito profesional.

Paralelamente, el concepto de reciclaje, tanto de profesores como de alumnos, ha surgido como un tema recurrente en las respuestas. Esto sugiere una apreciación por parte de los estudiantes de la importancia de la formación continua y la adaptabilidad en sus futuras carreras; y valoran que los docentes, del mismo modo, también se actualicen y adapten. En un sector como el de la educación universitaria, donde las habilidades y conocimientos pueden quedar obsoletos rápidamente, la capacidad de reciclarse y mantenerse actualizado es reconocida:

- "Considero que es un ejercicio bastante acertado ya que se sale de lo que normalmente nos es mandado (ensayos, presentaciones, etc.) y que es igual o incluso más útil al ser esta una carrera que debería ser algo más práctica que teórica. Lo mantendría dentro de la programación de la asignatura siempre, sin lugar a dudas".

- "Bajo mi opinión, considero que esta forma de evaluar es mucho más didáctica y útil que aquellas que se basan en la memorización de los contenidos que, al fin y al cabo, solo nos sirve a corto plazo, ya que la mayoría de la información terminamos olvidándola. Al aplicar los contenidos de una manera práctica y a través de ejemplos es mucho más fácil que estos perduren en nuestra memoria. También es una buena manera de poner en práctica lo aprendido y de explorar nuestra creatividad".

- "Considero que esta forma de evaluar es muy original e interesante, porque durante las clases hemos aprendido la teoría y cómo aplicarla

con ejemplos, por lo que esta práctica es una forma más de reflejar lo aprendido. Pienso también que nos puede ayudar a todos a aprender y a pensar porque por mucho que uno sepa la teoría, si no la sabe aplicar, no va a ningún lado en la vida".

- "A mí me parece que así se aprende mucho más, porque tienes que relacionar los conceptos tú misma y eso hacen que calen mucho mejor. Además, requiere mucho más esfuerzo que memorizar y vomitar en un examen. No me ha parecido una asignatura fácil, pero no por nada, sino por todo el trabajo que conlleva asimilar tantos conceptos y relacionarlos. Pero estoy agradecida porque este tipo de evaluación son las que más nos ayudan a formarnos profesionalmente, además de ser muy interesante".

- "La forma de evaluar me parece novedosa y motivadora, creo que es una buena manera de terminar de aprender los contenidos de la asignatura junto con el trabajo final".

5. CONCLUSIONES

El proyecto ha logrado introducir con éxito nuevas metodologías y herramientas de IA, que los estudiantes perciben como relevantes y valiosas para su formación en Periodismo y Publicidad. Esto subraya la importancia de mantener un currículo dinámico y actualizado en estas disciplinas en rápida evolución. Del mismo modo, las respuestas sugieren que el proyecto ha logrado acercar la formación académica a las realidades y necesidades actuales del sector, preparando mejor a los estudiantes para sus futuras carreras. El proyecto parece haber cultivado en los estudiantes la capacidad de adaptarse a nuevas herramientas y métodos, una habilidad esencial en el cambiante panorama mediático actual. Las respuestas positivas sugieren la importancia de mantener y expandir este tipo de iniciativas innovadoras en el futuro, para seguir mejorando la calidad de la educación en Comunicación.

6. APOYOS

Este capítulo es fruto del Proyecto Innova-Docencia UCM, número 430. Título: "Herramientas de Inteligencia Artificial para la docencia y el aprendizaje en Comunicación: retos, posibilidades, netetiquetas". Duración: 01/09/2023-30/06/2024. Vicerrectorado de Calidad de la Universidad Complutense de Madrid.

También ha contado con el apoyo para su realización del Proyecto de Innovación Docente "Ciencias Sociales y Humanidades Digitales: Social e-Learning" de la Universidad de Valladolid.

7. REFERENCIAS

Aguilar, A. L.; Piñón Howlet, L. C.; Gutiérrez, M. y Bordas Beltrán, J. L. (2020). La Educación superior durante la contingencia sanitaria COVID-19. Uso de las TIC como herramientas de aprendizaje. Caso de estudio: alumnos de la Facultad de Contaduría y Administración. Revista Latina de Comunicación Social, 78, 309-328. https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1479

Barquero, J. D.; Cancelo Sanmartín, M. y Rodríguez Segura, L. (2021). Las competencias digitales como vehículo de la cultura organizacional universitaria. Revista Latina De Comunicación Social, 79, 17-33. https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1495

Barrientos-Báez, A.; Gallego-Jiménez, G. M.; Caldevilla-Domínguez, D. y Salazar Martínez, R. Á. (2021). Comunicación y tecnología: beneficios para la acción tutorial en la educación inclusiva. Revista Inclusiones, 8(8), 1-20. https://bit.ly/3wyct4S

Bernate, J. A. y Fonseca, I. P. (2023). Impacto de las Tecnologías de Información y Comunicación en la educación del siglo XXI: Revisión bibliométrica. Revista de ciencias sociales, 29(1), 227-242. https://doi.org/10.31876/rcs.v29i1.39748

Brandariz Portela, T.; Ortega Fernández, E. y Padilla Castillo, G. (2023). Los Millenials Y La Honestidad Como Valor De Marca. El Caso Goiko En Instagram. Revista De Comunicación De La SEECI, (56), 214-38. https://doi.org/10.15198/seeci.2023.56.e820

Delgrosso, A. L.; Dimángano, P. R.; Arbe, M. A.; De Cerchio, N. y Pascual, J. (2019). Estudio cualitativo del análisis crítico que realiza el estudiante acerca de la utilización del portafolio como instrumento de autoevaluación (AE). Debate universitario, 8(15), 7-26.

Huerta-Presa, S. y Zavala-Ramírez, J. R. (2023). La Inteligencia Artificial y el Contexto de la Docencia en México. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 16(1), 49-56. https://doi.org/10.37843/rted.v16i1.336

Litardo, J. T., Wong, C. R., Ruiz, S. M., & Benites, K. P. (2023). Retos y oportunidades docentes en la implementación de la inteligencia artificial en la educación superior ecuatoriana. South Florida Journal of Development, 4(2), 867–889. https://doi.org/10.46932/sfjdv4n2-020

Montiel-Ruiz, F. J. y López Ruiz, M. (2023) Inteligencia artificial como recurso docente en un colegio rural agrupado. RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa, (15), 28-40. https://doi.org/10.6018/riite.592031

Padilla Castillo G. y Rodríguez Hernández J. (2022). Sostenibilidad en TikTok tras la COVID-19. Los influencers virales en español y sus micro-acciones. Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 28(3), 573-585. https://doi.org/10.5209/esmp.81133

Rodríguez García, M. C. (2019). Percepción de los estudiantes del Grado en Enfermería sobre su entorno de prácticas clínicas: un estudio fenomenológico. Enfermería Clínica, 29(5), 264-270. https://bit.ly/3Izlygd

Sánchez-Marín, F. J.; Parra-Meroño, M. C. y Peña-Acuña, B. (2019). Experiencias de trabajo cooperativo en la educación superior. Percepciones sobre su contribución al desarrollo de la competencia social. Vivat Academia, (147), 87-108. https://bit.ly/3D4KbjN

Scolari, C. A.; Lugo Rodríguez N. y Masanet, M. J. (2019) Educación transmedia: de los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. Revista Latina de Comunicación Social, 74, 116-32. https://bit.ly/3wu2mOK

EVOLUCIÓN Y NUEVOS RETOS DE LOS SMALL PRIVATE ONLINE COURSES (SPOC) EN COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL. EL CASO DE LA ASIGNATURA 'POSTPRODUCCIÓN DIGITAL'

FRANCISCO JIMÉNEZ ALCARRIA
Universidad Carlos III de Madrid

FRANCISCO UTRAY DELGADO
Universidad Carlos III de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la Comunicación Audiovisual, la implementación de metodologías de innovación docente es esencial para adaptarse a los avances tecnológicos y las nuevas demandas educativas. En este estudio se presentan los resultados de la creación y aplicación de la herramienta en línea *Small Private Online Courses* (SPOC) como complemento formativo dentro de la metodología de aprendizaje colaborativo de clase invertida implementada en la asignatura de 'Postproducción Digital'. Esta asignatura forma parte de las materias experimentales del Grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad Carlos III de Madrid.

El perfil fundamentalmente técnico del curso fue el que motivó en una primera instancia la aplicación de estas herramientas de aprendizaje, tras evidenciar el profesorado responsable una de las mayores problemáticas a la hora de impartir los contenidos curriculares (especialmente durante los primeros cursos): la disparidad existente entre el alumnado que al inicio de las diferentes asignaturas técnicas mostraba un mayor conocimiento técnico acerca de los dispositivos tecnológicos y aquellos que partían de una base conceptual y práctica mucho menor. En 'Postproducción Digital' se transmiten los diferentes flujos de trabajo de edición y composición haciendo uso de los programas informáticos más

estandarizados en la industria audiovisual (como la suite de Adobe o DaVinci Resolve), por lo que resulta habitual encontrar desde la primera sesión esta brecha.

En este sentido, estudios previos realizados por el equipo de innovación docente a cargo de este proyecto han podido constatar que en aquellas asignaturas donde el proceso de aprendizaje implica un uso intensivo de tecnologías de diversa naturaleza, los estudiantes valoran positivamente disponer de materiales didácticos de libre acceso en formato audiovisual, los cuales incluyen demostraciones prácticas de diferentes operaciones técnicas (Mejón *et al*., 2018). Además, la implementación de esta práctica de autoaprendizaje se adapta al ritmo de los diferentes perfiles de estudiante y ha permitido al equipo del curso llevar a cabo un seguimiento de su efectividad mediante indicadores clave, como la participación de los alumnos en la plataforma, las respuestas a los ejercicios de evaluación y el tiempo dedicado al acceso (Rodríguez *et al*., 2018). La experiencia de uso de esta herramienta durante varios cursos académicos ha permitido establecer una serie de parámetros para ajustar los contenidos y estructura a las nuevas necesidades que el escenario formativo actual. En especial, se debe atender a la introducción de nuevas variables como la inteligencia artificial o la modificación de los itinerarios académicos por el reconocimiento de nivel de experimentalidad 2 en los estudios de Grado en Comunicación Audiovisual de la Comunidad de Madrid.

Por tanto, los objetivos de esta investigación se centran en abordar la evolución y el grado de implementación de esta herramienta en las diferentes asignaturas experimentales, así como la manera de afrontar su actualización a partir de los resultados obtenidos. La metodología propuesta parte del análisis de los indicadores mencionados (participación de los estudiantes en la plataforma y tiempo medio de acceso) desde el curso 2017/2018 hasta el 2023/2024. Estos han permitido extraer una serie de fortalezas y debilidades de esta herramienta de aprendizaje, al tiempo que se han utilizado para definir un conjunto de líneas de actuación y propuestas de mejora para afrontar los retos docentes actuales que comenzarán a aplicarse durante el próximo curso académico 2024/2025. El estudio pretende, en suma, contribuir a la reflexión en

torno a la aplicación de esta metodología de innovación educativa a partir de la experiencia de uso en el estudio de caso propuesto y definir una serie de propuestas de adaptación al escenario formativo actual.

1.1. Los SPOC en el contexto educativo de la educación superior

Como primeras definiciones conceptuales de las metodologías docentes aplicadas, se denomina *Small Private Online Course* (SPOC) a los cursos *online* privados que se desarrollan en el entorno de la educación superior a propósito de una o varias asignaturas de una institución concreta. Estos cursos promueven la formación semipresencial, complementando las clases teórico-prácticas con una formación en línea de autoaprendizaje que consiste, fundamentalmente, en la puesta a disposición de lecturas, vídeos con los contenidos docentes y cuestionarios interactivos. En ocasiones, se incorporan otro tipo de dinámicas colectivas como la evaluación por pares para fortalecer la cohesión de los grupos y su sentimiento de comunidad, actividad que evidenció su potencialidad durante el periodo de confinamiento por la emergencia sanitaria derivada de la COVID-19 (Utray *et al*., 2020).

La conceptualización de SPOC fue por primera vez utilizada en 2013 por el profesor de la Universidad de Berkeley Armando Fox, habida cuenta de la gran producción de *Massive Open Online Courses* (MOOCs) por parte de la comunidad universitaria global: cursos en línea genéricos (en su mayoría gratuitos) diseñados para ser diseminados de manera masiva que pronto comenzaron a reflejar preocupantes resultados de *engagement* en su comunidad de aprendizaje, constatando una alta tasa de abandono por parte del estudiantado inscrito (Ruiz Palmero *et al*., 2020). Los SPOC fueron concebidos para suplir las carencias presentadas por el modelo MOOC: el objetivo principal es complementar la experiencia docente presencial con pequeños cursos en línea, los cuales se encuentran disponibles únicamente para aquellos alumnos inscritos en una asignatura concreta. De este modo, los contenidos se ajustan a las necesidades de comunidades específicas, llevando a cabo una mayor personalización del proceso de aprendizaje (Fox, 2013).

A partir de este marco general y manteniendo el mismo objetivo común, se han desarrollado varias modalidades de cursos, entre los que destacan los COOC (*Corporative open online courses*), para satisfacer las necesidades formativas empresariales; los SOOC (*Small open online courses*), de áreas temáticas muy específicas y restringidos a un nicho concreto; y los NOOC (Nano open online courses), caracterizados por su corta duración, inferior en la mayoría de los casos a 20 horas (Aguayo Sarasa y Bravo Agapito, 2017). En todo caso, las características principales que comparten los diferentes desarrollos mencionados podrían resumirse en las siguientes: se trata de cursos con grupos reducidos que no suelen superar los 20 estudiantes. Además, todas sus actividades formativas tienen lugar en la plataforma *online* con los profesores de la clase presencial actuando como moderadores e instructores que guían y estimulan el aprendizaje (Uijl *et al*., 2017). En el caso de la Universidad Carlos III de Madrid, la unidad UC3M Digital da soporte a estos cursos desde un punto de vista técnico, utilizando la plataforma OpenEdx y la tecnología de los MOOC.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de esta investigación se encuentran vinculados con varios ejes fundamentales: analizar desde un punto de vista descriptivo la aplicación de esta metodología docente en los estudios de Comunicación Audiovisual de la Universidad Carlos III de Madrid a través de la elaboración de diferentes SPOC implementados desde el curso 2017/2018 hasta la actualidad, con el fin de ofrecer una panorámica general de la aplicación de esta herramienta. Asimismo, se pretende exponer el caso de estudio de la asignatura 'Postproducción Digital', especificando las diferentes actividades docentes integradas en la plataforma. Por último, se persigue examinar los diferentes indicadores cuantitativos extraídos de la monitorización del SPOC del caso de estudio propuesto en aras de estudiar sus fortalezas y debilidades actuales que sirvan de referencia para la propuesta de un nuevo formato de SPOC que se adapte al escenario formativo actual, así como su grado de penetración actual entre el estudiantado.

3. METODOLOGÍA

Para la consecución de los objetivos propuestos, se ha realizado una revisión documental pormenorizada de los diferentes cursos desarrollados en modalidad SPOC para la totalidad del itinerario formativo del Grado en Comunicación Audiovisual. Se ha considerado seleccionar el caso de estudio de la asignatura 'Postproducción Digital' por ser el primer curso SPOC implementado durante el curso 2017/2018 y el que sirvió de paradigma al resto que han ido desarrollándose con posterioridad. Por otro lado, los indicadores para el análisis cuantitativo empleados son los parámetros que registra la plataforma de monitorización de UC3M Digital. Para evitar distorsiones que excedieran el objeto de análisis, las variables de mayor interés que se han seleccionado para el estudio toman en consideración el número de estudiantes matriculados procedentes de los diferentes grupos docentes, así como el tiempo medio de acceso y porcentaje de visualización de los vídeos. De esta manera, ha sido posible establecer una panorámica general sobre el grado de penetración actual del SPOC de Postproducción, y las propuestas de adaptación que serán aplicadas en la nueva versión correspondiente al curso 2024/2025.

4. RESULTADOS

4.1. Panorámica general y evolución

Desde el año 2017, el equipo docente dirigido por Francisco Utray ha trabajado de forma ininterrumpida en la producción de SPOC para asignaturas relacionadas con las tecnologías de producción audiovisual impartidas por el departamento de Comunicación de la UC3M. Las materias experimentales obligatorias donde se han implementado estos cursos recorren de manera transversal el plan de estudios: 'Tecnologías y técnicas del audiovisual' (6 créditos, primer curso), 'Teoría y técnica de la realización I' (6 créditos, segundo curso, primer cuatrimestre), 'Teoría y técnica de la realización II' (6 créditos, segundo curso, segundo cuatrimestre) y 'Postproducción Digital' (6 créditos, tercer curso).

El primer año de actividad, 2017, el equipo de trabajo abordó la producción de un SPOC para la asignatura 'Postproducción Digital' (versiones en español e inglés). Ese mismo año también se editó, a modo de prueba piloto, el NOOC de corta duración 'Edición con DaVinci' (versión en español), el cual se ofertó de forma abierta a todos los estudiantes del Grado de Comunicación Audiovisual. Se trata de un curso básico sobre la utilización de esta herramienta de edición. El desarrollo de este último vino motivado por la potencialidad de esta herramienta para introducir el *software* de DaVinci Resolve entre el profesorado y alumnado del Grado.

En la siguiente convocatoria, 2018, para hacer posible una ampliación en la oferta de SPOC, se fomentó la incorporación de nuevos profesores que impartían distintas asignaturas de los grados del departamento. De esto modo se produjo el SPOC 'Edición de vídeo con Avid' (versiones en español e inglés), incluido de manera obligatoria en las asignaturas 'Tecnologías y técnicas del Audiovisual' y 'Televisión informativa' (esta última del Grado en Periodismo). De la misma forma que DaVinci, esta formación de Avid contiene las nociones básicas de creación y edición de proyectos con el programa. El año 2019 se dedicó la producción del SPOC 'Plató de televisión', también en versión español e inglés, planteado como herramienta transversal para todas las asignaturas que hacen uso esta instalación. Fundamentalmente, 'Televisión informativa' y 'Teoría y técnica de la realización II'.

El año 2020 fue un punto de inflexión en la evolución sobre la implementación de estas herramientas, dando un salto a la plataforma MOOC-Edx con el proyecto 'Edición y Postproducción con DaVinci Resolve', que se ha impartido con buena acogida de forma simultánea en las aulas de la UC3M y abierto al mundo. Durante la convocatoria 2021 se plantearon dos proyectos en formato SPOC: dado el alto grado de implementación de DaVinci como programa de edición de referencia en varias asignaturas se realizó el 'SPOC DaVinci básico' para los estudiantes de primeros cursos y el 'Davinci Avanzado' para el tercer y cuarto curso. Por último, en la convocatoria 2023 se ha considerado la necesidad de renovar el SPOC de Postproducción y, partiendo de las nuevas necesidades formativas que plantea la disciplina en la

contemporaneidad y las propuestas de mejora elaboradas a partir del análisis de los diferentes indicadores.

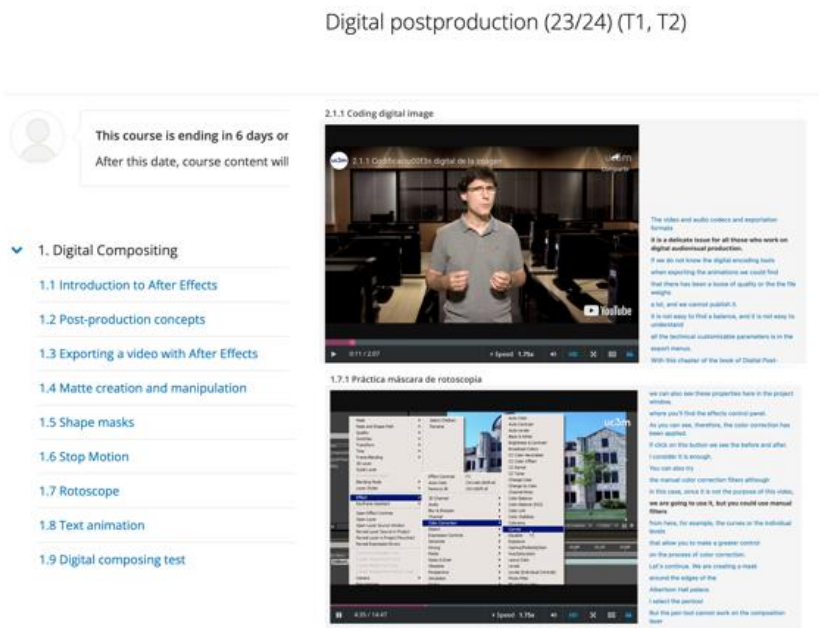
4.2. El caso de la asignatura 'Postproducción digital'

A continuación, se describirá de manera pormenorizada la estructura, contenidos y actividades complementarias que constituyen el diseño instruccional del SPOC realizado a propósito del caso de estudio. Tal y como se mencionaba anteriormente, se ha seleccionado esta asignatura por ser el primer SPOC desarrollado por el equipo en 2017, resultando el modelo de referencia para el resto. Está planteado como un complemento a las clases presenciales (dos sesiones semanales, una teórica y otra práctica) y por tanto tiene la misma duración, 14 semanas (6 créditos ECTS), divididas en cuatro módulos: Composición digital, Codificación de la Imagen Digital, Corrección de color y Control de movimiento (*motion tracking*). Al contrario que la mayoría de SPOC, destinados a un *software* de edición concreto, este curso integra la impartición de Adobe After Effects (composición y seguimiento de movimiento) y DaVinci Resolve (corrección de color). Su realización es obligatoria en el programa de la asignatura y se encuentra incluido en los procesos de evaluación (un 10% del total de la nota global siempre y cuando el porcentaje de visualización del curso fuese igual o superior al 60%).

Contiene, además de los diferentes vídeo tutoriales con las demostraciones prácticas correspondientes a las diferentes operaciones técnicas, una serie de lecturas teóricas en cada módulo: de manera introductoria, las primera cuatro semanas de clase (módulo 1) incluyen dos lecturas: una acerca del flujo de trabajo y conceptos básicos en postproducción, que aborda los diferentes procesos desde que comienza la edición de los materiales rodados hasta que se llega a la masterización del producto. La segunda lectura está destinada a la composición digital, exponiendo los diferentes procedimientos de creación y edición de máscaras. El segundo módulo contiene lecturas de carácter más avanzado sobre códecs y formatos contenedores. Al inicio del tercer módulo, para servir de apoyo a los tutoriales, se encuentra una lectura acerca del flujo de trabajo en corrección de color, con los diferentes conceptos que se aplican en los vídeos. Por último, el cuarto módulo incluye otro texto

de apoyo sobre las diferentes técnicas de seguimiento de movimiento y sus contextos de aplicación.

FIGURA 1. *Interfaz de usuario del SPOC 'Postproducción Digital', activo entre los cursos 2017/2018 y 2023/2024*



Fuente: UC3M Digital

Todas las lecturas son evaluadas en el aula docente: al margen de los cuestionarios interactivos incluidos en el SPOC, las nociones teóricas se evalúan al final de cada módulo a través de exámenes realizados durante la clase presencial. Los cuestionarios de la plataforma pretenden servir de complemento, como práctica de entrenamiento para el examen. Por otro lado, en determinados cursos académicos, por consenso entre el profesorado que ha impartido los diferentes grupos, se ha puesto en marcha como una dinámica adicional del SPOC: la realización de evaluaciones por pares ciegos en las que el alumnado proponía una retroalimentación de ejercicios prácticos al azar de sus compañeros que había que entregar en la plataforma. Tal y como se ha expuesto, esta actividad ha resultado especialmente pertinente para revitalizar el

sentimiento de cohesión grupal entre estudiantes en periodos extraordinarios como la suspensión de la actividad docente presencial durante la pandemia (véase Utray *et al*., 2020).

4.3. Análisis de indicadores: evolución del número de estudiantes matriculados y porcentaje de visualización

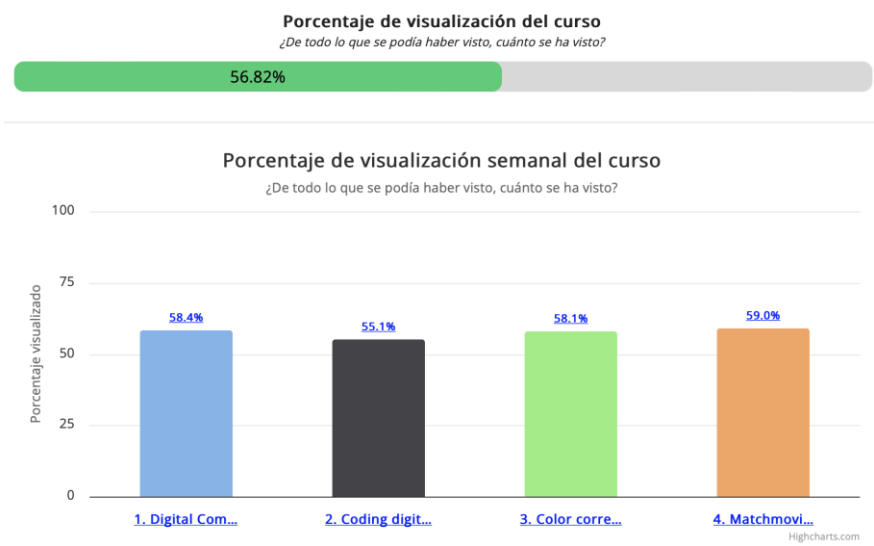
En este punto, a efectos de evitar distorsiones y analizar exhaustivamente los datos pertenecientes al año previo a la renovación del SPOC (2023/24), se realizará una contraposición de este último curso académico con la media del resto de cursos desde su lanzamiento. Como primera aproximación, se debe destacar que los indicadores obtenidos a partir de la plataforma UC3M Digital se recopilan de la siguiente manera: existen dos SPOC que se monitorizan por separado, el correspondiente a los grupos de español y el bilingüe con los contenidos traducidos al inglés. Por tanto, el número de estudiantes potenciales de uno y otro varía significativamente: el SPOC en español está disponible para cinco grupos (dos del Grado en Comunicación Audiovisual y tres del Doble Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual, que no tiene la opción bilingüe en esta asignatura a fecha de realización de este estudio) y el SPOC en inglés se encuentra habilitado para los dos grupos bilingües del grado simple.

FIGURA 2. *Cifras correspondientes a los estudiantes registrados, respectivamente, en el SPOC de español y de inglés durante el curso 2023/2024. Se debe destacar que la primera fila contiene la suma de los 5 grupos de español (de Grado y Doble Grado), de aproximadamente 35 estudiantes cada uno. La segunda fila, por su parte, incluye los dos grupos de inglés del Grado, también con un número estimado de 35 alumnos en cada uno*

Fuente: UC3M Digital

En líneas generales, el número de alumnos registrados no ha variado excesivamente desde la primera implementación del SPOC, pero sí que se aprecia una bajada en la cifra correspondiente a este último curso 2023/2024 en el caso de los grupos de español. Con un número similar de matriculados (en torno a los 200), frente a los 110 alumnos totales que han accedido a la plataforma, la media de usuarios registrados entre el curso 2017-2018 y el 2022/2023 es de 160 alumnos. En todo caso, más del 50% del alumnado que ha cursado la asignatura en español se ha registrado y seguido las dinámicas del SPOC, por lo que su nivel de implantación continúa siendo relativamente elevado. El desarrollo de la modalidad en inglés ha seguido una evolución distinta: de los 68 estudiantes matriculados en los grupos bilingües, 65 se han registrado en el SPOC (más de un 95%). La media de los cursos anteriores muestra cifras similares y ronda los 70 estudiantes (con fluctuaciones debidas fundamentalmente al diferente número de alumnos matriculados), por lo que se puede refrendar un grado de penetración muy elevado en estas comunidades de aprendizaje.

FIGURA 3. *Datos correspondientes a los porcentajes medios de visualización de la totalidad de los estudiantes matriculados en el Grupo 40 (inglés), que ha sido escogido para analizar este indicador por ser el que mejor representa la media entre los registros porcentuales de los diferentes grupos.*



Fuente: UC3M Digital

Con respecto al tiempo de visualización del estudiantado que se registra en el curso, se deben mencionar algunas consideraciones de interés: tanto en el SPOC de español como en el de inglés se han detectado tendencias similares, de carácter decreciente, desde el curso 2017/2018. Tras analizar el porcentaje de visualización medio del curso (de todo el material audiovisual que se podría haber visto, cuánto se ha visto) del curso 2023/2024 se ha seleccionado el caso del Grupo 40 (bilingüe), por ser el que mejor representa las cifras obtenidas por la media de los grupos de ambos SPOC. Tal y como se puede apreciar, el registro medio es de poco más del 56% de visualización, manteniéndose prácticamente constante a lo largo de los diferentes módulos. El análisis de esta cifra resulta especialmente relevante para el equipo docente que desarrolla los diseños instruccionales porque da buena cuenta de, al margen de la guía del profesorado que imparte la asignatura, el verdadero uso que hacen los estudiantes de la herramienta. En este mismo grupo docente se puede observar en los porcentajes de visualización de vídeos concretos que únicamente acceden a segmentos concretos del mismo, de lo cual es posible deducir que los vídeos no son consultados de manera lineal siguiendo el orden propuesto por el SPOC, sino que se utilizan de apoyo para recordar operaciones concretas que tienen que implementar en sus prácticas creativas evaluables.

4.4. Nuevas necesidades formativas y actualización curricular de la asignatura

Al margen de las debilidades detectadas en el análisis de los diferentes indicadores, también existen circunstancias que emergen desde el propio contexto educativo y han llevado a la actualización de los SPOC hacia un nuevo formato. En una primera instancia, durante el curso académico 2022/2023 se comenzó a constatar que las modificaciones implementadas por Adobe en After Effects incluían importantes novedades (en especial, dentro del campo de la composición 3D, los efectos visuales y la corrección de color) que dejaban varios vídeos manifiestamente obsoletos.

Al margen de esta actualización curricular, el Decreto 43/2022, de 29 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen los precios

públicos por estudios universitarios conducentes a títulos oficiales y servicios de naturaleza académica en las universidades públicas de la Comunidad de Madrid, reconoce al Grado en Comunicación Audiovisual un nivel 2 de experimentalidad. Este hecho tuvo su traslación en la modificación de los programas formativos de las asignaturas técnicas, que incluyen actualmente una serie de talleres experimentales en grupos reducidos. En el caso de 'Postproducción Digital', estas sesiones en formato taller están dedicadas a la grabación y edición de cromas, lo cual ha traído consigo la realización de nuevos ejercicios que necesariamente deben ser incluidos en el SPOC de la asignatura como material de apoyo para los estudiantes.

Por último, se ha considerado pertinente incluir en la formación técnica del Grado en Comunicación Audiovisual nociones básicas sobre modelado y animación 3D, hasta el momento ausentes en el plan de estudios. El flujo de trabajo de los diferentes oficios que integran la industria audiovisual ha experimentado sustanciales modificaciones en los últimos años, que abarcan desde los pasados procesos de digitalización hasta las recientes aplicaciones de Inteligencia Artificial Generativa (Massi *et al*., 2020; Caballero, 2023). En este contexto, los procesos de modelado y la animación 3D han adquirido progresivamente una gran variedad de aplicaciones. Tradicionalmente, han estado vinculados con la integración de efectos visuales (VFX) y otros elementos de composición digital en la post-producción de largometrajes y series de acción real; en paralelo, desde el hito fundacional de *Toy Story* (John Lasseter, 1995), han surgido multitud de obras audiovisuales íntegramente realizadas con técnicas de animación 3D (Gaut, 2008).

Más recientemente, se debe subrayar su uso para la creación de entornos inmersivos de realidad virtual, en ámbitos como los videojuegos o el turismo (Greengard, 2019). En este último sector, destacan las experiencias interactivas en las que se llevan a cabo representaciones patrimoniales en 3D, una práctica con cada vez mayor implementación en museos o monumentos históricos de todo tipo (Checa y Alaguero, 2024). En todo caso, constituyen herramientas interdisciplinares con una decisiva implementación en otras disciplinas científico-técnicas, como la arquitectura o el diseño industrial, entre otras (Verykokou e Ioannidis, 2023). La potencialidad de estas herramientas y variedad de

aplicaciones descrita constituye un potente caldo de cultivo que justifica la necesidad de incluir los fundamentos básicos del modelado y la animación 3D entre las competencias técnicas a impartir en el Grado en Comunicación Audiovisual.

5. DISCUSIÓN

Tras el análisis de resultados, ha sido posible refrendar los postulados fundacionales en torno a la potencialidad de los SPOC frente a los MOOC enunciados por Fox (2013) y Ruiz Palmero *et al*. (2020), pues se trata de una herramienta efectiva que complementa las enseñanzas presenciales con un cierto componente de personalización en el diseño instruccional de unos contenidos dirigidos a comunidades de aprendizaje específicas. En todo caso, la revisión de los indicadores ha posibilitado establecer dos puntos de discusión en torno a la elaboración del nuevo SPOC de Postproducción: se debe buscar una fórmula que aumente el número de alumnos registrados en la plataforma, al tiempo que se incremente el porcentaje de visualización, realizando vídeo tutoriales que tengan un valor añadido para el alumnado.

FIGURA 4. *Ejemplos de la puesta en escena correspondiente a los nuevos videotutoriales del SPOC 'Postproducción', que comenzará a implementarse el curso académico 2024/2025.*

Fuente: UC3M Digital

En cuanto a la actualización curricular, se han redistribuido los contenidos para adaptar la formación impartida al modelo experimental. El SPOC pasa a estar dividido en dos bloques: composición 2D, 3D, efectos visuales, corrección de color y seguimiento de movimiento en Adobe After Effects 2024 durante la primera mitad del curso, dando paso a un segundo módulo que aglutina diferentes unidades didácticas sobre modelado y animación 3D con el programa Blender. Se ha dotado a la herramienta de una mayor flexibilidad, para favorecer que todo el profesorado que imparte la asignatura (con perfiles docentes diversos) pueda integrar la herramienta en su método de enseñanza. En este sentido, se han eliminado las lecturas teóricas pautadas del SPOC tras constatar que constituían un elemento que impedía a varios docentes adoptar esta metodología de aprendizaje. Cada uno de ellos seleccionará libremente los contenidos teóricos que impartirá en su grupo y estos serán diseminados a través del aula virtual de la asignatura. Por otro lado, el sistema de evaluación también ha cambiado: para promover entre el estudiantado el visionado de los vídeo tutoriales completos, se ha propuesto que la nota correspondiente al SPOC, que se mantiene en un 10% de la calificación global, sea la nota media obtenida de los cuestionarios interactivos realizados al final de cada módulo.

En otros términos, se ha procurado modificar el formato de los materiales audiovisuales: con el objetivo de mejorar el atractivo de los vídeos entre el estudiantado, la grabación de los nuevos tutoriales ha mantenido un diseño de producción renovado y cuidado, buscando fortalecer el factor humano del profesorado en el proceso de tutorización. En el nuevo formato, la personalización constituye un elemento fundamental, pasando de un modelo clásico de vídeo tutoriales a la realización de los ejercicios en directo por parte del profesor responsable de la actividad (emulando puestas en pantalla ampliamente reconocidas por el estudiantado en plataformas como YouTube o Twitch).

Además, tal y como se puede constatar, se trata de un SPOC coral que ha dado cabida a la mayoría del profesorado que imparte la asignatura actualmente, modificando la fórmula anterior donde un único instructor guiaba la totalidad del proceso de aprendizaje. De este modo, se han integrado nuevos ejercicios propuestos por los distintos docentes y

existe una mayor diversidad de enfoques y puntos de vista. Se pretende que, siguiendo esta estrategia, mejore notablemente el grado de penetración del SPOC entre los grupos de español.

6. CONCLUSIONES

La investigación presentada ha permitido realizar un recorrido a través de la implementación de los SPOC como metodología de aprendizaje en las diferentes asignaturas experimentales del Grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad Carlos III de Madrid. Analizando el caso de estudio concreto del uso de esta herramienta en 'Postproducción Digital' se ha puesto de manifiesto su utilidad y alto grado de penetración, al tiempo que se han planteado problemáticas como la necesaria actualización curricular de los contenidos, un nivel de implementación menor en los grupos de español y un porcentaje de visualización que ha seguido una tendencia negativa a lo largo de los diferentes cursos académicos. Para paliar estas cuestiones, se ha diseñado un SPOC renovado que pone el foco en la personalización del proceso de aprendizaje a través de la figura del profesor que guía las demostraciones prácticas realizadas en los vídeos. Asimismo, se ha incluido una amplia variedad de ejercicios y puntos de vista de los diferentes perfiles docentes que imparten la asignatura, a efectos de fomentar la participación de todo el profesorado en la elaboración del nuevo SPOC para asegurar una efectiva integración en los diferentes grupos durante el curso 2024/2025.

8. REFERENCIAS

Aguayo Sarasa, R., y Bravo Agapito, J. (2017). Implantación de un SPOC en la educación a distancia para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (6), 129-142. https://doi.org/10.51302/tce.2017.119

Caballero, J. (2023). Hacia una nueva dimensión del montaje cinematográfico: explorando las posibilidades de la inteligencia artificial. Hipertext. net, (26), 53-58. https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2023.i26.08

Checa, D. y Alaguero, M. (2024). Optimization of a Standalone VR Experience Through User Perception: A Journey to the Hidden Spaces of the Burgos Cathedral. *2024 IEEE Conference on Virtual Reality and 3D User Interfaces Abstracts and Workshops (VRW)*. doi: 10.1109/VRW62533.2024.00243

Fox, A. (2013). From MOOCs to SPOCs. *Communications of the ACM*, 56(12), 38-40. https://doi.org/10.1145/2535918

Gaut, B. (2008). Digital Cinema. En P. Livingstone y C. Plantinga (Eds.), *The Routledge companion to philosophy and film* (pp. 75-85). Routledge.

Greengard, S. (2019). *Virtual Reality*. The MIT Press.

Massi, M., Vecco, M. y Lin, Y. (2020). Digital Transformation in the Cultural and Creative Industries. Routledge.

Mejón, A., Utray, F. y Rodríguez Mateos, D. (2018). Los SPOC en los estudios de Comunicación Audiovisual. Utilidad percibida por los estudiantes para las clases de contenido práctico. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*.

Ruiz Palmero, J., Fernández Lacorte, J., Sánchez Rivas, E. y Colomo Magaña, E. (2020). The implementation of Small Private Online Courses (SPOC) as a new approach to education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, 27. https://doi.org/10.1186/s41239-020-00206-1

Uijl, S., Filius, R. y Ten Cate, O. (2017). Student Interaction in Small Private Online Courses. *Medical Science Educator*, 27, 237-242. https://doi.org/10.1007/s40670-017-0380-x

Utray, F., Rodríguez Mateos, D. y Mejón, A. (2020). Evaluación por pares para prácticas creativas del grado en Comunicación Audiovisual. En C. Marín, D. Navas y S. Cabello (Coords.), *Prospectiva, sistemática y nuevos marcos referenciales de conocimiento* (pp. 409-420). Tirant lo Blanch.

Verykokou, S y Ioannidis, C. (2023). An Overview on Image-Based and Scanner-Based 3D Modeling Technologies. *Sensors*, 23(2). https://doi.org/10.3390/s23020596

INNOVACIÓN DOCENTE EN LA EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO VIRTUAL MEDIANTE *FOCUS GROUPS ONLINE*. LA EXPERIENCIA EN LA UNED

ANTONIO JESÚS ACEVEDO BLANCO
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
MIRYAM C. GONZÁLEZ-RABANAL
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

1. INTRODUCCIÓN

La expansión de los *focus groups online* (FGO) como técnica de investigación ha sido impulsada principalmente por la adopción generalizada de las videoconferencias en entornos laborales y académicos durante la pandemia de COVID-19. En la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), el uso de herramientas digitales, especialmente las videoconferencias, es una parte integral de su modelo educativo. Este recurso tecnológico ha facilitado el desarrollo eficaz de los FGO, permitiendo que los estudiantes participen como parte activa de los mismos sin necesidad de realizar ajustes significativos en sus competencias digitales.

En este contexto, el Grupo de Innovación Docente (GID 2016/16) de la UNED ha implementado los FGO para evaluar cuatro proyectos de Aprendizaje-Servicio Virtual (ApSv) durante los cursos académicos 2020-21, 2021-22, 2022-23 y 2023-24. Estos grupos de discusión sincrónicos, desarrollados en entornos virtuales, han permitido capturar una amplia gama de ideas y experiencias de los participantes, complementando la evaluación estándar de proyectos de innovación que anteriormente se realizaba únicamente mediante cuestionarios.

FIGURA 1: *Conceptos clave en la innovación educativa y en la evaluación en la UNED*

Fuente: Elaboración propia.

1.1. Aprendizaje-Servicio e Innovación Docente en la Universidad a Distancia

La innovación en la docencia universitaria es esencial para elevar la calidad de la educación (León Guerrero & López López, 2014), especialmente en el ámbito de la educación superior virtual. Tradicionalmente, la educación superior y, en particular, la educación universitaria a distancia se han caracterizado por métodos centrados en la transmisión unidireccional de información y la memorización de contenidos. Sin embargo, en los entornos socioeconómicos actuales, donde las innovaciones tecnológicas y los cambios disruptivos son constantes, es imperativo que las universidades desarrollen enfoques pedagógicos que trasciendan estos métodos convencionales (Ruiz-Corbella, 2023). La innovación se convierte así en una necesidad adaptativa para las universidades, que no solo enriquece el proceso de aprendizaje, sino que también equipa a los estudiantes con las herramientas necesarias para adaptarse a un entorno en constante evolución, marcado por transformaciones rápidas en los ámbitos tecnológico, social y económico (Rodríguez-Entrena et al., 2016).

No obstante, esta innovación no debe ser vista como una acción puntual ni como una simple adición al currículum de los profesores

universitarios. Para que tenga un impacto significativo y duradero, es fundamental que la innovación se integre profundamente en la cultura institucional de las universidades. Esto implica la creación de un entorno que promueva un aprendizaje interactivo y participativo en todos los estamentos, alineado con las demandas actuales de la sociedad y las expectativas del mercado laboral. Además, requiere la implementación de currículos interdisciplinarios y el recurso a metodologías mucho más interactivas y conectadas con la realidad, como el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje basado en proyectos, que contribuyen a enriquecer el grado de conocimientos de los estudiantes y a prepararlos mejor para desafíos futuros (Niamah & Budiwan, 2023).

Por otro lado, hay que recordar que la pandemia del COVID-19 actuó como un catalizador decisivo, acelerando la transición hacia la educación virtual, obligando a las instituciones educativas a reconfigurar rápidamente sus métodos de enseñanza (Scherer et al., 2021), demostrando que los entornos virtuales pueden mejorar la interacción y son altamente valorados por su utilidad y carácter práctico (Mollo-Torrico et al., 2023). Teniendo en cuenta, además, que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) facilitan la creación de entornos de aprendizaje dinámicos y participativos, superando barreras geográficas y temporales que antes limitaban el acceso a la educación de amplios sectores poblacionales (Jiménez Abad, 2014; Sotelino Losada et al., 2020), no es de extrañar que el auge del ApSv sea cada vez más frecuente, así como el uso de instrumentos para su evaluación también *online*. De este modo, el uso de las TIC en el ApSv ha resultado ser especialmente eficaz para superar las barreras de comunicación y crear entornos de aprendizaje interactivos que mejoran la innovación docente, al abordar necesidades educativas mientras ofrecen soluciones prácticas a problemas sociales, promoviendo así la innovación social (Santos Rego et al., 2020).

Sin embargo, no basta con recurrir a la tecnología, sino que es esencial contar con un liderazgo adaptativo que pueda aprovechar el potencial innovador de las universidades (Schophuizen et al., 2023). Este liderazgo debe fomentar estrategias que fortalezcan la interconexión entre la universidad y las comunidades locales donde se desarrollan sus

actividades (Amaro Agudo et al. 2021). Al establecer vínculos sólidos y bidireccionales, la universidad no solo se convierte en un actor clave en el desarrollo local, sino que también se nutre del conocimiento y las experiencias de la comunidad, enriqueciendo así su oferta educativa y su capacidad de innovación.

Además, esta interconexión permite a las universidades mantener una retroalimentación constante con la realidad social, económica y cultural de su entorno. De este modo, las instituciones educativas pueden ajustar sus programas y estrategias en tiempo real, respondiendo de manera ágil y efectiva a las necesidades y transformaciones sociales.

En este contexto, la orientación de la innovación en la educación a distancia hacia el desarrollo de competencias prácticas, más allá del conocimiento teórico, se convierte en un aspecto fundamental. El papel de la universidad como motor de cambio se fortalece al alinear sus iniciativas educativas y de investigación con las demandas y desafíos específicos de la comunidad local. En este sentido, el Aprendizaje-Servicio adquiere una relevancia especial, ya que esta metodología permite a los estudiantes aplicar lo aprendido en contextos reales, contribuyendo al bienestar de la comunidad y desarrollando habilidades clave para su desempeño profesional (Martínez-Domínguez et al., 2013).

Por otro lado, la evaluación de los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) desempeña un papel crucial en este proceso. Las metodologías de evaluación no deben ser independientes de los proyectos que evalúan; por el contrario, deben centrarse en garantizar la calidad y efectividad del aprendizaje, de modo que los mecanismos de evaluación formen parte del propio diseño de los proyectos desde el momento inicial en el que son concebidos. Es fundamental que, también en este proceso, la evaluación promueva la participación activa del estudiante, fomente el trabajo cooperativo, y asegure la integración estratégica de las TIC en su desarrollo (Herrero-Martínez, 2014). Además, estas metodologías deben garantizar que ningún estudiante quede rezagado debido a limitaciones económicas o de accesibilidad. Por ello, la tecnología y la conectividad, bien utilizadas, pueden facilitar una evaluación inclusiva que abarque a todos los estudiantes y agentes implicados en los proyectos de ApS (López López et al., 2014).

En resumen, la innovación en la educación superior, especialmente en su modalidad a distancia, requiere no solo la implementación de tecnologías novedosas, sino también un liderazgo adaptativo que fortalezca la conexión entre la universidad y su entorno comunitario ya que esta interconexión es esencial para una retroalimentación constante y dinámica, permitiendo a las instituciones -como se ha señalado- ajustarse ágilmente a las necesidades cambiantes de la sociedad. La orientación hacia el desarrollo de competencias prácticas, junto con la integración del Aprendizaje-Servicio como modelo de aprendizaje, se destaca como un componente clave en este proceso de innovación. Estas estrategias no solo enriquecen el aprendizaje, sino que también preparan mejor a los estudiantes para enfrentarse a los desafíos futuros en contextos reales. Con esto en mente, es pertinente explorar más a fondo cómo el Aprendizaje-Servicio y su modalidad virtual (ApSv) puede ser una herramienta transformadora para la educación superior.

1.2. El Aprendizaje-Servicio Virtual: Innovación para Transformar la Educación Superior

La sinergia entre la innovación docente y el ApS fomenta la interconexión entre diversos actores, tanto universitarios como sociales. Al involucrar a múltiples agentes en un proceso educativo compartido, se genera un diálogo continuo que enriquece a todos los participantes y facilita la construcción de soluciones colaborativas para los problemas sociales. Esta colaboración no solo incrementa la relevancia social de la educación superior y fortalece el liderazgo universitario local, sino que también asegura que el conocimiento generado en las universidades tenga un impacto real, localizado, contextualizado y tangible en la sociedad (García, 2023; Lozano-Díaz et al., 2019).

Desde los primeros avances en la pedagogía experiencial, basados en las ideas de Dewey, se ha planteado que el ApS tiene como punto de partida la conexión entre el aprendizaje académico y las experiencias prácticas en el entorno comunitario (Gezuraga Amundarain & García Pérez, 2020). Esta metodología no solo enriquece la formación de los estudiantes, sino que también les permite comprender de manera integral las necesidades y desafíos de las comunidades (Claramunt, 2020).

En síntesis, la innovación docente universitaria basada en proyectos de ApS se sustenta en una pedagogía experiencial que promueve el desarrollo de valores prosociales y fomenta una relación bidireccional entre estudiantes y comunidad (Weakley et al., 2021).

Aunque la pandemia del COVID-19 aceleró la transición hacia modelos de enseñanza virtual, poniendo de manifiesto la necesidad de adaptar los proyectos de Aprendizaje-Servicio al entorno digital (Adkins-Jablonsky et al., 2021; Lin et al., 2023; Shek et al., 2022), en España, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) ya contaba con una sólida experiencia en enseñanza no presencial, lo que facilitó este proceso (González-Rabanal, 2021a, 2021b). Esta experiencia previa permitió a los estudiantes durante el confinamiento continuar desarrollando proyectos de innovación docente basados en la metodología del ApS, prestando servicios a la comunidad y llevando a cabo todo el proceso educativo en red, sin necesidad de desplazarse físicamente ni a los centros de prestación del servicio, ni a la sede universitaria. El uso de herramientas tecnológicas en la metodología a distancia fue un factor clave para superar las barreras iniciales del ApS virtual (ApSv), permitiendo una interconexión fluida y efectiva entre docentes, estudiantes y demás agentes implicados y se erigió en una gran fortaleza del modelo educativo de la UNED frente al resto de las universidades presenciales en un momento de ajuste de su metodología didáctica a las exigencias del confinamiento.

Sin embargo, esta transformación no se limitó a la educación superior virtual o a distancia. En el contexto universitario presencial, las plataformas virtuales y las herramientas de colaboración en línea ampliaron el alcance de los proyectos de ApS, incrementando su efectividad y promoviendo una mayor participación en un período de transición e incertidumbre (Manjarres Riesco et al., 2020).

Por otro lado, los cambios en el modelo educativo requieren también el diseño y la evaluación de proyectos de ApSv que deben adaptarse al contexto en el que se desarrollan, en este caso, al formato virtual, permitiendo mayor flexibilidad y adaptabilidad. Teniendo en cuenta, además, que la evaluación ha de ser lo más completa posible, la implementación de herramientas de evaluación mixtas que integre métodos

cuantitativos y cualitativos es casi obligatoria, dado que los proyectos de ApSv se inscriben dentro de un paradigma participativo, crucial para medir el impacto, la retroalimentación en la transmisión de conocimientos y la mejora continua de estas experiencias virtuales (Camilli Trujillo et al., 2022).

1.3. Integración del Aprendizaje-Servicio Virtual en la Educación Superior: Desafíos Futuros

Como miembros del grupo de innovación docente de la UNED (GID 2016/16) podemos constatar que el bagaje acumulado en el diseño y evaluación de proyectos de ApSv durante cuatro cursos académicos en los que hemos llevado a cabo estas experiencias con un método de evaluación mixto también *online* (cuantitativo -cuestionarios en *Google forms*- y cualitativo -*focus group online*-) nos ha llevado a identificar tres elementos clave para su éxito:

Factor humano:

La dedicación del equipo docente es un factor determinante. En los Grados de Ciencias Jurídicas de las Administraciones Públicas y Trabajo Social de la Facultad de Derecho de la UNED, la colaboración entre el Profesorado, el Profesor Tutor del Centro Asociado de la UNED en Sevilla y el Director General de Innovación y Estrategia Social del Ayuntamiento de Madrid y la Consejera de Bienestar y Servicios de mayores del Concello de Lugo (estos últimos como representantes de la institución a la que se ha prestado el servicio inherente al ApSv) ha sido fundamental para el éxito de estos proyectos. Esta cooperación demuestra que las instituciones educativas son impulsadas por personas que transforman ideas en experiencias educativas innovadoras y, como se verá más adelante, con una gran acogida por parte del estudiantado.

Apoyo institucional:

El reconocimiento y el apoyo institucional son esenciales para la implementación efectiva del ApS. La Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) menciona explícitamente el ApS como metodología de aprendizaje y contempla como derecho de los estudiantes su utilización,

lo que es, sin duda, el inicio de su reconocimiento formal en el ámbito académico. Desde 2019, la UNED ha respaldado una línea específica de proyectos de innovación docente basados en la metodología del ApS, y ha establecido una Oficina de ApS para facilitar estas experiencias. Sin embargo, encontrar socios colaboradores ha sido un reto debido a la reticencia de algunas instituciones públicas a participar en estas iniciativas. Esto subraya la necesidad de un apoyo institucional más robusto desde la Oficina de ApS, que permita amplificar la implementación de la metodología en más campos de conocimiento y en estudios de Grado y Postgrado, además de convertirse en un referente para la búsqueda activa de aliados estratégicos.

Apoyo tecnológico:

La integración pedagógica de tecnologías avanzadas es -como se ha señalado- vital para fomentar el aprendizaje colaborativo en escenarios digitales (Ruiz-Corbella & García-Gutiérrez, 2020). La tecnología ofrece oportunidades para la participación y la colaboración en la construcción del conocimiento (Escofet, 2020; Plaza De La Hoz, 2018; Sandia S. & Montilva C., 2020). En la UNED, en el marco de los proyectos de innovación docente basados en el ApSv, llevados a cabo por el GID2016-16, su evaluación ha sido facilitada mediante el uso de herramientas como Teams para videoconferencias y el alojamiento virtual de las transcripciones de las discusiones, así como el software NVivo para su análisis cualitativo (Andrew et al., 2008; Dalkin et al., 2021; Trigueros-Cervantes et al., 2018). Es importante que la tecnología se emplee de manera que fomente una enseñanza crítica y promueva la participación activa de los estudiantes, especialmente en la evaluación, que es la fase del proceso donde los docentes pueden recibir la retroalimentación más valiosa sobre los resultados de los proyectos implementados, y que su uso no sea excluyente, sino integrador.

En el ámbito del sistema educativo superior, y en particular en el caso de la UNED, como universidad virtual y a distancia, el ApSv promueve la implicación activa de una amplia diversidad de estudiantes, reforzando significativamente la interacción entre los agentes educativos. Al ofrecer una flexibilidad que elimina barreras geográficas y temporales,

este enfoque es especialmente beneficioso para aquellos estudiantes con responsabilidades personales o laborales, así como para los que residen en zonas alejadas de los grandes núcleos de población. Gracias a esta metodología, pueden participar activamente en proyectos educativos que, en un contexto tradicional, podrían resultar inaccesibles.

Además, tanto el servicio como la transmisión de conocimiento se realizan en contextos que trascienden las limitaciones geográficas y administrativas. Esto no solo enriquece el aprendizaje al incluir perspectivas y realidades diversas, sino que también amplifica el impacto de los proyectos, beneficiando a comunidades que, de otro modo, podrían no haber sido objeto de la prestación del servicio inherente a dichas experiencias. El uso de la tecnología contribuye a que el impacto del ApSv se multiplique, facilitando la creación de redes de colaboración globales y promoviendo la transferencia de conocimientos en un entorno más amplio y variado (Manjarrés Riesco et al., 2020).

No obstante, el ApSv enfrenta desafíos específicos en el entorno virtual que requieren atención. La falta de interacción cara a cara puede dificultar la creación de vínculos fuertes entre los estudiantes y las comunidades, lo que podría afectar a la calidad de la colaboración y al compromiso (Marcus et al., 2020). Por ello, es fundamental establecer un marco pedagógico sólido que esté alineado tanto con los objetivos de aprendizaje de los estudiantes como con las necesidades y expectativas de la comunidad. Este marco debe incluir la capacitación adecuada en herramientas digitales para todos los participantes, asegurando que tanto los estudiantes como los docentes estén equipados para manejarse eficazmente en el entorno virtual.

La evaluación continua es otro componente crítico para el éxito del ApSv en entornos virtuales. Dado que las dinámicas de aprendizaje y servicio pueden cambiar rápidamente en función del contexto y de las herramientas utilizadas, es esencial implementar mecanismos de evaluación que no solo midan los resultados de los proyectos, sino que también ofrezcan retroalimentación constante para poder realizar ajustes en tiempo real (Stefaniak et al., 2018). Esto incluye la provisión de recursos adecuados, tanto tecnológicos como humanos, para apoyar el

desarrollo de los proyectos y garantizar que todos los participantes tengan acceso a las herramientas necesarias.

Finalmente, la evaluación propicia la reflexión constante y la adaptación continua, que son esenciales para asegurar la relevancia y efectividad de los proyectos de ApSv. En un entorno en constante cambio como es el virtual, la capacidad de adaptarse rápidamente a nuevas circunstancias y tecnologías es clave. Esto implica no solo revisar y actualizar los objetivos pedagógicos y comunitarios regularmente, sino también estar abiertos a la innovación y a nuevas formas de interacción y colaboración (Ghassan Al Azmeh, 2019). Al hacerlo, el ApSv en la universidad virtual no solo puede mantener su efectividad, sino también evolucionar y mejorar continuamente, respondiendo a las necesidades emergentes de estudiantes y comunidades en un mundo cada vez más interconectado.

1.3. Uso de Focus Groups Online en Proyectos de Aprendizaje-Servicio

Como se ha señalado, el ApSv ha ganado relevancia dentro de la educación a distancia, pues permite a los agentes implicados y a los estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos reales a través de plataformas digitales, consiguiendo una retroalimentación participativa. En este sentido, es fundamental que las metodologías de investigación utilizadas para evaluar estos proyectos se alineen con la innovación tecnológica interactiva. Los FGO emergen como una herramienta clave para valorar los aspectos subjetivos y discursivos de las experiencias educativas de los participantes en proyectos de ApSv. La trayectoria innovadora del GID 2016/16 en este ámbito ha demostrado que los FGO representan una innovación significativa en comparación con sus versiones presenciales, al aprovechar plataformas de videoconferencia y tecnología de transcripción para simplificar la recopilación de datos cualitativos (McCullogh et al., 2022; Yesmin & Khan, 2021).

El Grupo de Innovación Docente (GID 2016/16) de la UNED ha consolidado el uso de los FGO en proyectos de ApSv desde 2020, en colaboración con el Ayuntamiento de Madrid y el Concello de Lugo. Esta metodología se ha convertido en una herramienta fundamental en la

Educación Superior a distancia (González-Rabanal & Acevedo-Blanco, 2022). Históricamente, los *focus groups*, introducidos por Elton Mayo y otros en Estados Unidos, se utilizaban principalmente para mejorar la productividad en entornos laborales mediante un marco cuasiexperimental para analizar prácticas sociales (Merton, 1987). Sin embargo, con la pandemia del COVID-19 y las restricciones de movilidad, el uso de esta herramienta se ha expandido significativamente, adaptándose a formatos tanto presenciales como virtuales (Alexa et al., 2022; Calvo-Valderrama et al., 2021; Chirasatienpon et al., 2022; Kaufman et al., 2022; Lathen & Laestadius, 2021).

Esto ha sido posible gracias a que la adopción generalizada de plataformas de videoconferencia ha facilitado la participación en entrevistas grupales sin la necesidad de estar físicamente presentes, lo que ha potenciado el uso de FGO en diversos contextos, incluyendo el marketing y las ciencias de la salud (Brüggen & Willems, 2009). Además, esta herramienta ha demostrado ser eficaz para obtener información precisa y en tiempo real, potenciada por la necesidad de tomar decisiones informadas y el uso de tecnologías avanzadas de análisis de datos (Maretti et al., 2021). En el ámbito del ApS, los FGO no solo fomentan la interacción y discusión entre los participantes, sino que también permiten una comprensión profunda de sus experiencias en los proyectos. (Graffigna et al., 2008; Poliandri et al., 2023; Rivaz et al., 2019). Además, facilitan la recopilación de datos, y promueven el intercambio de experiencias entre los estudiantes, proporcionando una retroalimentación valiosa para la comunidad educativa (Devkota, 2021; Novaes et al., 2023; Yulianti & Sulistyawati, 2021). Entre sus principales ventajas destaca su capacidad para superar limitaciones geográficas y temporales, permitiendo una interacción eficiente entre los participantes y un acceso inmediato a datos en tiempo real, lo cual es especialmente importante para el equipo docente encargado de la implementación y análisis (Caretta & Vacchelli, 2015; Kenny, 2005; Oringderff, 2004; Watson et al., 2006).

No obstante, es ineludible reconocer los desafíos asociados a los grupos de discusión virtual, como la brecha digital y la posible disminución de la interacción en comparación con las sesiones presenciales (Hallam,

2021; Woodyatt et al., 2016). Por ello, la preparación adecuada del dinamizador del grupo es fundamental para guiar el debate y evitar la dispersión de las intervenciones.

2. IMPLEMENTACIÓN DE *FOCUS GROUPS ONLINE* EN PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO

Los *Focus Groups Online* (FGO) en el Grupo de Innovación Docente (GID 2016/16) han sido implementados en sus proyectos de Aprendizaje-Servicio Virtual (ApSv) utilizando la plataforma Microsoft Teams[58].

Esta elección se debe a las capacidades avanzadas de la plataforma, como la transcripción automática y el almacenamiento virtual, que son fundamentales para la recolección y procesamiento eficiente de datos cualitativos (González-Rabanal & Acevedo-Blanco, 2023).

La transcripción automática de la plataforma de videoconferencias Teams (Microsoft, 2021) es particularmente valiosa, ya que reduce el tiempo necesario en el caso de hacerlo manualmente, minimiza los errores humanos y asegura que los datos estén listos para un análisis inmediato. Además, el almacenamiento virtual permite organizar y acceder a la información de manera sencilla, lo cual es crucial para el manejo eficiente de grandes volúmenes de datos en proyectos de Aprendizaje-Servicio.

2.1. Diseño y Moderación de los FGOs

Las sesiones de FGO se han limitado intencionalmente a un máximo de siete estudiantes[59], lo cual no es una elección arbitraria. Este límite maximiza la participación individual, asegurando que cada interviniente tenga amplias oportunidades para expresar sus opiniones y contribuir significativamente al debate. Un grupo reducido facilita un ambiente

[58] Hemos de señalar que la evaluación de los proyectos se ha completado con el uso de cuestionarios de valoración *online*, mediante Google Forms, que no son objeto de análisis en esta investigación.

[59] Si bien, de forma excepcional, en el curso académico 2020-21, los grupos fueron algo más numerosos, como se verá más adelante.

más íntimo y seguro, que permite profundizar en la calidad de las respuestas obtenidas. Además, este formato simplifica la tarea del moderador, que puede gestionar la conversación de manera más efectiva y garantizar que las diferentes contribuciones se mantengan enfocadas en los temas centrales.

El guion temático que orienta estas sesiones está diseñado para fomentar una participación activa y abordar las temáticas de manera estructurada. Este guion no solo orienta la discusión, sino que también permite a los moderadores adaptar las preguntas y la dinámica según las respuestas y la dirección que tome el debate. El rol del moderador es especialmente significativo; su capacidad para mantener el flujo de la conversación, reconducir el debate cuando sea necesario y asegurar que todos los participantes contribuyan con sus opiniones es esencial para convertir las discusiones en fuentes ricas de datos cualitativos. En el caso de las experiencias del GID 2016/16, los debates se plantearon en torno a tres dimensiones: su participación en el proyecto, su valoración del servicio prestando (que ha consistido en la propuesta de indicadores para evaluar distintos programas sociales implementados por el Ayuntamiento de Madrid y el Concello de Lugo), y la utilidad del ApS como herramienta metodológica.

2.2. Análisis de Datos

Una vez que los datos han sido recopilados a través de las transcripciones generadas por Microsoft Teams, se emplean herramientas especializadas como NVivo para realizar un análisis cualitativo detallado. NVivo es un software líder en investigación cualitativa, que permite una codificación sistemática de las transcripciones, lo cual es esencial para identificar patrones y temas recurrentes en las discusiones. Esta codificación facilita la interpretación de los datos y la extracción de conclusiones significativas, que son críticas para evaluar la efectividad de los proyectos de Aprendizaje-Servicio.

El uso de NVivo también ayuda a la triangulación de datos, integrando diferentes fuentes de información como las transcripciones de los FGOs y los cuestionarios complementarios. Esta integración proporciona una visión más completa y robusta del fenómeno estudiado, lo que es especialmente

relevante en el contexto de los proyectos de ApS, donde resulta fundamental comprender tanto las percepciones y experiencias de los estudiantes como el impacto tangible de sus contribuciones en la comunidad.

2.3. Dimensiones Analíticas en los FGO

Los FGO del GID 2016/16 se han estructurado en torno a tres dimensiones analíticas clave, que permiten una evaluación exhaustiva de las experiencias de Aprendizaje-Servicio virtual:

Participación en el proyecto: Esta dimensión analiza por qué los estudiantes se involucraron en las actividades del proyecto, con el fin de identificar los factores que motivaron su participación y los desafíos que enfrentaron durante el proceso.

Prestación del servicio: Se evalúa cómo los estudiantes aplicaron sus conocimientos en la prestación de servicios a la comunidad, utilizando indicadores específicos para medir la efectividad y el impacto de los servicios prestados. Este análisis es crucial para comprender en qué medida los estudiantes contribuyen a resolver necesidades reales de la comunidad.

Metodología de Aprendizaje-Servicio: Esta dimensión se enfoca en la evaluación de la metodología utilizada en el proyecto, valorando su efectividad en la consecución de los objetivos educativos y sociales, así como en el desarrollo de competencias clave en los estudiantes. El análisis busca mejorar la aplicación de la metodología para maximizar su impacto.

3. DESARROLLO DE LOS *FOCUS GROUPS ONLINE*

3.1. Curso Académico 2020-21

En el curso académico 2020-21, el proyecto consistió en proponer indicadores para evaluar los Puntos de Encuentro Familiar del Ayuntamiento de Madrid. Participaron 17 estudiantes en dos grupos de discusión. Estos grupos permitieron identificar factores clave en la implementación de servicios familiares, resaltando la importancia de la accesibilidad y la calidad del servicio proporcionado.

3.2. Curso Académico 2021-22

Para el curso 2021-22, se formaron cinco grupos con 32 estudiantes. El servicio del proyecto se centró en proponer indicadores para la evaluación de los Centros de Apoyo a las Familias de Madrid. Este ejercicio facilitó una comprensión profunda de las necesidades y expectativas de las familias, permitiendo diseñar un marco de evaluación más completo y ajustado a la realidad de los usuarios.

3.3. Curso Académico 2022-23

Durante el curso 2022-23, 24 estudiantes participaron en cuatro grupos para evaluar la Tarjeta Familias del Ayuntamiento de Madrid. Estos grupos de discusión ayudaron a identificar áreas de mejora en la distribución y uso de la tarjeta, así como en la comunicación de sus beneficios a los destinatarios.

3.4. Curso Académico 2023-24

En el curso 2023-24, 34 estudiantes participaron en cinco grupos para evaluar el Plan de Emergencia del Concello de Lugo. La diversidad de opiniones y experiencias recogidas permitió una evaluación detallada y multifacética del plan, subrayando la necesidad de una mayor sensibilización y preparación comunitaria frente a situaciones de emergencia.

4. RESULTADOS

El análisis de los grupos focales *online* se llevó a cabo a nivel individual utilizando el software NVivo, que es especialmente adecuado para el estudio cualitativo en entornos grupales (Trigueros-Cervantes et al., 2016). El proceso comenzó con la identificación de códigos emergentes directamente a partir de las intervenciones de los estudiantes, organizándolos en categorías temáticas que correspondían a las dimensiones analíticas establecidas (Monge-Acuña, 2015). Esta clasificación inicial no solo refleja las percepciones de los participantes, sino que también revela patrones subyacentes y tendencias clave en sus experiencias y opiniones (Poblete Gálvez & Gamboa Jiménez, 2013).

Posteriormente, estos hallazgos se contrastaron con teorías existentes, lo que permitió evaluar si los datos empíricos corroboraban, ampliaban o

desafiaban los marcos conceptuales previos, adoptando una postura crítica y reflexiva, característica de la metodología cualitativa (Weiss, 2017).

El enfoque central para el análisis de los datos cualitativos fue la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002), que prioriza la generación de teorías a partir de los datos mediante un proceso iterativo y flexible. Este enfoque es especialmente útil en el análisis de fenómenos complejos y dinámicos, como el Aprendizaje-Servicio virtual (ApSv) y la evaluación de programas sociales, donde las perspectivas de los estudiantes pueden variar y evolucionar (Estrada-Acuña et al., 2021). Este planteamiento metodológico no solo permitió comprender las experiencias inmediatas de los estudiantes en cada curso académico, sino también explorar cómo éstas impactaron en su desarrollo personal y profesional al evaluar la eficacia de los programas sociales implementados en los diferentes proyectos de ApSv liderados por el GID 2016/16. Estas perspectivas resultaron ser especialmente valiosas para orientar futuras prácticas e innovaciones (Onrubia, 2016; Sordini & Dettano, 2023).

El uso del software NVivo en el análisis de los datos permitió una categorización precisa de las transcripciones, identificando patrones y temas recurrentes. Los resultados demostraron que los FGO fueron una herramienta efectiva para:

Fomentar la participación activa: Los estudiantes se involucraron profundamente en las discusiones, aportando perspectivas valiosas y detalladas.

Capturar una amplia gama de experiencias: La diversidad de los participantes permitió recoger una rica variedad de perspectivas y vivencias.

Complementar la evaluación cuantitativa: Los datos cualitativos enriquecieron los resultados de los cuestionarios, proporcionando un *feedback* más amplio y profundo.

Los resultados de las experiencias de los participantes en los *focus groups*, realizados en el marco de los diferentes proyectos de ApSv, revelan una gran diversidad de perspectivas, matices y enfoques. Estos hallazgos subrayan la relevancia del ApSv como una herramienta metodológica clave para integrar la teoría con la práctica en la educación superior. Los participantes, provenientes de campos profesionales y

académicos plurales, reflexionaron según el guion de conducción de los FGO, proponiendo contribuciones significativas en las tres dimensiones clave por las que fueron interpelados: participación en el proyecto, prestación del servicio (indicadores) y Aprendizaje-Servicio como herramienta metodológica.

A continuación, se presenta una tabla que sintetiza las principales aportaciones de los participantes en los *focus groups*, organizadas según las tres dimensiones mencionadas:

TABLA 1: *Resultados de los focus groups por dimensiones.*

Dimensión	Resumen de Aportaciones
Participación en el proyecto	Los participantes mostraron un alto nivel de compromiso y una disposición positiva hacia la metodología del Aprendizaje-Servicio. Muchos destacaron la oportunidad de aplicar conocimientos teóricos en un contexto práctico, lo que les permitió desarrollar nuevas competencias y reflexionar sobre sus roles profesionales. Sin embargo, algunos expresaron desafíos a la hora de equilibrar la teoría con la práctica, y manifestaron la necesidad de disponer de una mayor formación y orientación para el uso del ApS.
Prestación del servicio (indicadores)	En esta dimensión, se destacó la importancia de contar con indicadores efectivos para evaluar programas sociales. Los participantes subrayaron la necesidad de un enfoque detallado y práctico en la elaboración de estos indicadores, así como la importancia de la transparencia y la claridad en la presentación de datos. Hubo consenso sobre la relevancia de adaptar los indicadores a las necesidades específicas de los beneficiarios y de los distintos contextos sociales.
Aprendizaje-Servicio como herramienta metodológica	Los participantes, en su mayoría, no estaban familiarizados con el ApS antes del proyecto, pero reconocieron su valor después de haberlo aplicado. Se mencionó la utilidad del ApS para mejorar la comprensión de problemas sociales y diseñar soluciones prácticas. No obstante, se sugirió que una mayor orientación y apoyo que, especialmente en modalidades a distancia, serían beneficiosos para optimizar el uso de esta metodología.

Fuente: Elaboración propia

Esta síntesis de los resultados evidencia tanto las fortalezas como las áreas de mejora en la implementación del ApS, destacando la importancia de continuar explorando y desarrollando esta metodología en la universidad para maximizar su impacto en la educación y el servicio comunitario.

FIGURA 2: *Conceptos claves expresados por los participantes en los FGO.*

Fuente: Elaboración propia

5. CONCLUSIONES

La implementación de *focus groups online* en proyectos de Aprendizaje-Servicio Virtual en la UNED ha demostrado ser una metodología valiosa para capturar y analizar las experiencias de los estudiantes en entornos de educación a distancia. A través del uso de herramientas tecnológicas avanzadas, como Microsoft Teams y el software NVivo, se ha logrado una recopilación eficiente y un análisis detallado de los datos cualitativos, lo que ha permitido obtener una comprensión más profunda de los patrones, tendencias y percepciones de los participantes.

Los resultados de los FGO han resaltado varios aspectos clave para el éxito de los proyectos de ApSv. En primer lugar, han fomentado una **participación activa** por parte de los estudiantes, quienes se han involucrado profundamente en las discusiones y han aportado valiosas perspectivas que enriquecen el proceso educativo. Este nivel de compromiso es fundamental para asegurar que el aprendizaje no solo se limite a la teoría, sino que también se aplique de manera práctica en contextos reales, lo que favorece un desarrollo más integral de las competencias de los estudiantes.

En segundo lugar, los FGO han sido efectivos para capturar una amplia gama de experiencias. La diversidad de los participantes ha permitido recoger una rica variedad de perspectivas, lo que ha contribuido a un entendimiento más completo de las realidades y desafíos abordados en

los proyectos de ApSv. Esta pluralidad no solo enriquece el análisis cualitativo, sino que también fortalece la capacidad de los proyectos para adaptarse y responder a las necesidades específicas de diferentes contextos y comunidades.

Además, los FGO han complementado eficazmente la evaluación cuantitativa tradicional. Los datos cualitativos obtenidos a través de los grupos focales han proporcionado un contexto más amplio y profundo para los resultados cuantitativos, permitiendo una evaluación más holística de los proyectos. Este enfoque mixto de evaluación es crucial para captar la complejidad de los proyectos de ApSv, donde el impacto no siempre puede ser medido únicamente con indicadores cuantitativos.

Sin embargo, los FGO también han puesto de manifiesto ciertos desafíos y áreas de mejora en la implementación del ApSv. Uno de los principales retos identificados es la necesidad de más y mejor formación y orientación para los participantes. Aunque la mayoría de los estudiantes no estaban familiarizados con el ApSv antes del proyecto, reconocieron su valor una vez aplicado. No obstante, muchos expresaron la necesidad de un mayor apoyo, especialmente en modalidades a distancia, para optimizar el uso de esta metodología. Este hallazgo subraya la importancia de proporcionar recursos y formación continua a los estudiantes para asegurar que puedan aprovechar al máximo las oportunidades de aprendizaje que ofrece el ApSv.

Otra área de mejora es la adaptación de los indicadores de evaluación. Los participantes destacaron la importancia de contar con indicadores claros y transparentes, que estén adaptados a las necesidades específicas de los beneficiarios y a los contextos sociales en los que se implementan los proyectos. Esta adaptación es esencial para asegurar que la evaluación refleje con precisión el impacto real de los proyectos y permita identificar áreas específicas de mejora.

En conclusión, los *focus groups online* se han consolidado como una herramienta eficaz para evaluar proyectos de Aprendizaje-Servicio Virtual en la UNED. Han demostrado su capacidad para fomentar la participación activa, capturar una amplia gama de experiencias y complementar la evaluación cuantitativa, proporcionando una base sólida para

futuras implementaciones. No obstante, es necesario continuar explorando y desarrollando esta metodología para maximizar su impacto en la educación superior a distancia y en las comunidades a las que sirve. La formación continua, la adaptación de indicadores y la integración de evaluaciones mixtas son claves para asegurar que el ApSv siga siendo una herramienta efectiva para el aprendizaje, la innovación educativa y el desarrollo social, que pueda llevarse a cabo en cualquier universidad y evaluarse cualitativamente *online*, mediante el empleo de FGO.

6. REFERENCIAS

Adkins-Jablonsky, S., Fleming, R., Esteban, M., Bucio, D., Morris, J. J., & Raut, S. (2021). Impacts of a COVID-19 E-Service-Learning Module in a Non-Major Biology Course †. *Journal of Microbiology & Biology Education*, *22*(1). https://doi.org/10.1128/jmbe.v22i1.2489

Alexa, L., Pîslaru, M., Avasilcăi, S., Lucescu, L., Bujor, A., & Avram, E. (2022). Exploring Romanian Engineering Students' Perceptions of Covid-19 Emergency e-Learning Situation. A Mixed-Method Case Study. In *The Electronic Journal of e-Learning* (Vol. 20, Issue 1). https://bit.ly/4g5Kg9X

Amaro Agudo, A., Soriano Díaz, A., Martínez-Heredia, N., & González-Gijón, G. (2021). Inclusión Social y Laboral de la Mujer Gitana. El Aprendizaje-Servicio como Apuesta por la Innovación Educativa. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, *10*(2), 119–134. https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.008

Andrew, S., Salamonson, Y., & Halcomb, E. J. (2008). Integrating mixed methods data analysis using NVivo: An example examining attrition and persistence of nursing students. *International Journal of Multiple Research Approaches*, *2*(1), 36–43. https://doi.org/10.5172/mra.455.2.1.36

Brüggen, E., & Willems, P. (2009). A Critical Comparison of Offline Focus Groups, Online Focus Groups and E-Delphi. *International Journal of Market Research*, *51*(3), 1–15. https://doi.org/10.1177/147078530905100301

Calvo-Valderrama, M. G., Marroquín-Rivera, A., Burn, E., Ospina-Pinillos, L., Bird, V., & Gómez-Restrepo, C. (2021). Adapting a Mental Health Intervention for Adolescents During the COVID-19 Pandemic: Web-Based Synchronous Focus Group Study. *JMIR Formative Research*, *5*(11), e30293. https://doi.org/10.2196/30293

Camilli Trujillo, C., Cuervo Calvo, L., García Gil, D., & Bonastre Valles, C. (2022). Mixed methods research in service-learning: an integrative systematic review. *Quality and Quantity*, *56*(4), 2361–2386. https://doi.org/10.1007/s11135-021-01218-3

Caretta, M. A., & Vacchelli, E. (2015). Re-Thinking the Boundaries of the Focus Group: A Reflexive Analysis on the Use and Legitimacy of Group Methodologies in Qualitative Research. *Sociological Research Online*, *20*(4), 58–70. https://doi.org/10.5153/sro.3812

Chirasatienpon, T., Jitanan, M., Ketkosan, N., Polsorn, K., Kongart, C., & Sakulthaew, C. (2022). Online Health Education Program to Prevent Tobacco Use for Student Teachers during COVID-19 Pandemic in Thailand: Design, Challenges, and Outcomes. *Higher Education Studies*, *12*(2), 155. https://doi.org/10.5539/hes.v12n2p155

Claramunt, J. C. (2020). Innovación docente y tecnologías de la información y la comunicación desde la perspectiva de la docencia en derecho. *Revista Pedagogia Universitaria y Didactica Del Derecho*, *7*(2), 167–184. https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.57150

Dalkin, S., Forster, N., Hodgson, P., Lhussier, M., & Carr, S. M. (2021). Using computer assisted qualitative data analysis software (CAQDAS; NVivo) to assist in the complex process of realist theory generation, refinement and testing. *International Journal of Social Research Methodology*, *24*(1), 123–134. https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1803528

Devkota, K. R. (2021). Inequalities reinforced through online and distance education in the age of COVID-19: The case of higher education in Nepal. *International Review of Education*, *67*(1–2), 145–165. https://doi.org/10.1007/s11159-021-09886-x

Escofet, A. (2020). Aprendizaje-Servicio y tecnologías digitales: ¿una relación posible? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *23*(1), 169–182. https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24680

Estrada-Acuña, R. A., Arzuaga, M. A., Giraldo, C. V., & Cruz, F. (2021). Diferencias en el análisis de datos desde distintas versiones de la Teoría Fundamentada. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, *51*, 185–229. https://doi.org/10.5944/empiria.51.2021.30812

García, R. S. (2023). A service-learning program assessment: Strengths, weaknesses and impacts on students. *Intangible Capital*, *19*(1). https://doi.org/10.3926/ic.2093

Gezuraga Amundarain, M., & García Pérez, Á. (2020). Recepciones de la pedagogía experiencial de Dewey en diversos enfoques metodológicos: el valor añadido del Aprendizaje-Servicio. *Educatio Siglo XXI*, *38*(3 Nov-Feb), 295–316. https://doi.org/10.6018/educatio.452921

Ghassan Al Azmeh, S. (2019). the Relationship Between E-Learning Service and Student Satisfaction a Case Study At the Syrian Virtual University (Svu). *Business, Management and Education*, *17*(0), 49–71. https://doi.org/10.3846/bme.2019.7451

González-Rabanal, M. C. (2021, a). Una experiencia de aprendizaje - servicio con alumnos de la facultad de derecho de la UNED. In C. Márquez (Ed.), *Transformación universitaria. Retos y oportunidades* (pp. 695–704). Ediciones Universidad de Salamanca. https://doi.org/10.14201/0aq0310

González-Rabanal, M. C. (2021, b). *El futuro del Aprendizaje-Servicio. Una aproximación desde la experiencia en el ámbito del bienestar.* Tirant lo Blanch.

González-Rabanal, M. C., & Acevedo-Blanco, A. J. (2022). Using online focus group to develop virtual service-learning projects. in Edulearn (Ed.), *14th International Conference on Education and New Learning Technologies* (Issue July, pp. 1063–1070). IATED. https://doi.org/10.21125/edulearn.2022.0292

González-Rabanal, M. C., & Acevedo-Blanco, A. J. (2023). Una experiencia de Aprendizaje-Servicio en la UNED y su evaluación con un método mixto. *Revista Prisma Social*, *41*, 66–94. https://revistaprismasocial.es/article/view/5068

Graffigna, G., Bosio, A. C., & Olson, K. (2008). Face-to-Face versus Online Focus Groups in Two Different Countries: Do Qualitative Data Collection Strategies Work the Same Way in Different Cultural Contexts? In P. Liamputtong (Ed.), *Doing cross-cultural research: ethical and methodological perspectives* (Vol. 34, pp. 265–286).

Hallam, K. F. (2021). Moving on from trials and errors: a discussion on the use of a forum as an online focus group in qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, *00*(00), 1–11. https://doi.org/10.1080/13645579.2021.1888402

Herrero-Martínez, Rafaela. (2014). El papel de las tic en el aula universitaria para la formación en competencias del alumnado. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. https://bit.ly/3z4tszw

Jiménez Abad, R. M. (2014). Globarruralización: cómo el medio rural se ve afectado por la globalización y las TIC. *GeoGraphos*, *5*, 283–312. https://doi.org/10.14198/GEOGRA2014.5.67

Kaufman, M. R., Wright, K., Simon, J., Edwards, G., Thrul, J., & DuBois, D. L. (2022). Mentoring in the Time of COVID-19: An Analysis of Online Focus Groups with Mentors to Youth. *American Journal of Community Psychology*, *69*(1–2), 33–45. https://doi.org/10.1002/ajcp.12543

Kenny, A. J. (2005). Interaction in cyberspace: an online focus group. *Journal of Advanced Nursing*, *49*(4), 414–422. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2004.03305.x

Lathen, L., & Laestadius, L. (2021). Reflections on Online Focus Group Research With Low Socio-Economic Status African American Adults During COVID-19. *International Journal of Qualitative Methods*, *20*. https://doi.org/10.1177/16094069211021713

León Guerrero, M. J., & López López, M. del C. (2014). Evaluation Criteria for University Teaching Innovations Projects. *Estudios Sobre Educación*, *26*, 79–101. https://doi.org/10.15581/004.26.79-101

Lin, L., Shek, D. T. L., & Li, X. (2023). Who benefits and appreciates more? An evaluation of Online Service-Learning Projects in Mainland China during the COVID-19 pandemic. *Applied Research in Quality of Life*, *18*(2), 625–646. https://doi.org/10.1007/s11482-022-10081-9

López López, M. C., Hinojosa Pareja, E. F., & Sánchez Morillo, M. D. (2014). Evaluación de la calidad de los proyectos de innovación docente universitaria. *Revista de Educación, 18*(3), 378–390. https://bit.ly/3AVDC5W

Lozano-Díaz, A., Martínez Martínez, A. M., & Torres De Haro, M. J. (2019). El Aprendizaje-Servicio como metodología de acceso a la innovación educativa. *RIDAS*. https://doi.org/10.1344/RIDAS2019.7.8

Manjarrés Riesco, A., James Pickin, S., Alonso Meana, H., & Rodriguez Fernandez, N. (2020). Virtu@1-APs: Technological Support for Virtual Service-Learning. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *23*(1), 85–109. https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24397

Marcus, V. B., Atan, N. A., Yusof, S. M., & Tahir, L. (2020). A systematic review of e-service learning in higher education. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, *14*(6), 4–14. https://doi.org/10.3991/IJIM.V14I06.13395

Maretti, M., Russo, V., & del Gobbo, E. (2021). Open data governance: civic hacking movement, topics and opinions in digital space. *Quality & Quantity*, *55*(3), 1133–1154. https://doi.org/10.1007/s11135-020-01045-y

Martínez-Domínguez, B., Martínez-Domínguez, I., Israel, A.-Sáez., & Gezuraga-Amundarain, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, *21*(0), 99–118. https://bit.ly/3Z8OCY2

McCullogh, N., Allen, G., Boocock, E., Peart, D. J., & Hayman, R. (2022). Online learning in higher education in the UK: Exploring the experiences of sports students and staff. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, *31*. https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2022.100398

Merton, R. K. (1987). The Focussed Interview and Focus Groups: Continuities and Discontinuities. *Public Opinion Quarterly*, *51*(4), 550. https://doi.org/10.1086/269057

Microsoft. (2021). *Microsoft 365*. https://bit.ly/3vJUrbX

Mollo-Torrico, J. P., Raúl Lázaro-Cari, R., & Crespo-Albares, R. (2023). Implementación de Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación para la Educación Superior: Revisión sistemática. *Revista Ciencia & Sociedad*, *3*(1), 16–30. https://bit.ly/3z2PVNm

Monge-Acuña, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la Grounded Theory o Teoría Fundamentada. *Innovaciones Educativas*, *17*(22), 77–84. https://doi.org/10.22458/ie.v17i22.1100

Niamah, M., & Budiwan, J. (2023). IM Twenty-Four Steps Of Educational Innovation In Indonesia. *AL-MIKRAJ Jurnal Studi Islam Dan Humaniora (E-ISSN 2745-4584)*, *4*(1), 112–121. https://doi.org/10.37680/almikraj.v4i1.3408

Novaes, F. P. S. S., Alves, J. G. B., & Grosseman, S. (2023). Communication in healthcare: experience of students and professionals from teaching-learning to practice in health. *International Journal of Medical Education*, *14*, 23–35. https://doi.org/10.5116/ijme.6412.f49b

Onrubia, J. (2016). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, *50*, 1–16. https://doi.org/10.6018/red/50/3

Oringderff, J. (2004). “My Way”: Piloting an Online Focus Group. *International Journal of Qualitative Methods*, *3*(3), 69–75. https://doi.org/10.1177/160940690400300305

Plaza De La Hoz, J. (2018). Autoridad docente y nuevas tecnologías: Cambios, retos y oportunidades. *Revista Complutense de Educacion*, *29*(1). https://doi.org/10.5209/RCED.52281

Poblete Gálvez, C., & Gamboa Jiménez, R. (2013). Teorías implícitas y proyectos educativos: una visión paradigmática de la educación física. *Educere*, *17*(58), 465–474. https://bit.ly/4gazO0K

Poliandri, D., Perazzolo, M., Pillera, G. C., & Giampietro, L. (2023). Dematerialized participation challenges: Methods and practices for online focus groups. *Frontiers in Sociology*, *8*. https://doi.org/10.3389/fsoc.2023.1145264

Rivaz, M., Shokrollahi, P., & Ebadi, A. (2019). Online focus group discussions: An attractive approach to data collection for qualitative health research. *Nursing Practice Today*, *6*(1). https://doi.org/10.18502/npt.v6i1.386

Rodríguez-Entrena, M. J., González-Barea, E., & Gámiz, V. (2016). La perspectiva de innovación que se impulsa desde la Educación Superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, *7*(1), 193–209. https://bit.ly/3MtDkFX

Ruiz-Corbella, M. (2023). Repensar la educación a distancia en la era digital. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, *49*(1), 237–253. https://doi.org/10.4067/s0718-07052023000100237

Ruiz-Corbella, M., & García-Gutiérrez, J. (2020). Aprendizaje-Servicio en escenarios digitales de aprendizaje: propuesta innovadora en la educación superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *23*(1), 183–198. https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24391

Sandia S., B. E., & Montilva C., J. A. (2020). Tecnologías Digitales en el Aprendizaje-Servicio para la Formación Ciudadana del Nuevo Milenio. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *23*(1), 129–148. https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24138

Santos Rego, M. Á., Mella Núñez, Í., & Sotelino Losada, A. (2020). Movilidad y TIC en Aprendizaje-Servicio: perspectivas para una sociedad global y tecnológica. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *23*(1), 67–84. https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24180

Scherer, R., Howard, S. K., Tondeur, J., & Siddiq, F. (2021). Profiling teachers' readiness for online teaching and learning in higher education: Who's ready? *Computers in Human Behavior*, *118*, 106675. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106675

Schophuizen, M., Kelly, A., Utama, C., Specht, M., & Kalz, M. (2023). Enabling educational innovation through complexity leadership? Perspectives from four Dutch universities. *Tertiary Education and Management*, *29*(4). https://doi.org/10.1007/s11233-022-09105-8

Shek, D. T. L., Li, X., Yu, L., Lin, L., & Chen, Y. (2022). Evaluation of Electronic Service-Learning (e-Service-Learning) Projects in Mainland China under COVID-19. *Applied Research in Quality of Life*, *17*(5), 3175–3198. https://doi.org/10.1007/s11482-022-10058-8

Sordini, M.-V., & Dettano, A. (2023). Momentos, espacios y temporalidades en la entrevista virtual: reflexiones desde el estudio de las políticas sociales. *Revista Latinoamericana de Metodología de La Investigación Social*, *Abril-Septiembre*(25), 71–85. https://bit.ly/3Z7upll

Sotelino Losada, A., Mella Núñez, Í., & Varela Portela, C. (2020). Aprendizaje-Servicio, TIC y conocimiento compartido para promover la reflexión en red. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, *17*(34), 19–30. https://doi.org/10.29197/cpu.v17i34.393

Stefaniak, J., Maddrell, J., Earnshaw, Y., & Hale, P. (2018). The Evolution of Designing E-Service-Learning Projects: A Look at the Development of Instructional Designers. *International Journal of Designs for Learning*, *9*(1), 122–134. https://doi.org/10.14434/ijdl.v9i1.23298

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Universidad de Antioquía. https://bit.ly/4e2IBjF

Trigueros-Cervantes, C., Rivera-García, E., Mora-Doña, A., Muñoz-Luna, R., & Una, R. M. U. L. (2016). Uso del software CAQDAS Nvivo en Ciencias Sociales. Para la investigación con grupos de discusión. *Index de Enfermería*, *25*(3), 171–174.

Trigueros-Cervantes, C., Rivera-García, E., & Rivera-Trigueros, I. (2018). *Técnicas conversacionales y narrativas Investigación cualitativa con Software NVivo.* (U. de G. E. A. de S. Pública., Ed.). Universidad de Granada. https://bit.ly/3T88A19

Watson, M., Peacock, S., & Jones, D. (2006). The analysis of interaction in online focus groups. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, *13*(12), 551–557. https://doi.org/10.12968/ijtr.2006.13.12.22471

Weakley, S., Karlsson, P., Cullingworth, J., Lebec, L., & Fraser, K. (2021). Developing a university-voluntary sector collaboration for social impact. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, *18*(7), 71–88. https://doi.org/10.53761/1.18.7.06

Weiss, E. (2017). Hermenéutica Y Descripción Densa Versus Teoría Fundamentada. *Revista Mexicana de Investigacion Educativa*, *22*(73), 637–654. https://bit.ly/478TOwM

Woodyatt, C. R., Finneran, C. A., & Stephenson, R. (2016). In-Person Versus Online Focus Group Discussions. *Qualitative Health Research*, *26*(6), 741–749. https://doi.org/10.1177/1049732316631510

Yesmin, Q. F., & Khan, M. E. I. (2021). Virtual learning of the tribal students in Bangladesh: Constrictions and propositions. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, *10*(3), 1038–1046. https://doi.org/10.11591/IJERE.V10I3.21315

Yulianti, T., & Sulistyawati, A. (2021). Online Focus Group Discussion (FGOD) Model Design in Learning. Proceedings of the 2nd International Conference on Progressive Education, ICOPE 2020, 16-17 October 2020, Universitas Lampung, Bandar Lampung, Indonesia. https://doi.org/10.4108/eai.16-10-2020.2305199

INCORPORANDO LOS ODS A LA ENSEÑANZA SUPERIOR: UNA APROXIMACIÓN DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

ROCÍO VALES CALDERÓN
Universidad Pablo de Olavide

MARÍA DEL ROSARIO CARMONA LUQUE
Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible[60] es uno de los acuerdos globales más ambiciosos y trascendentales de la historia reciente de la comunidad internacional. Este documento, compuesto por 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS) y 169 metas, pretende constituir una guía para abordar los desafíos mundiales más acuciantes antes del año 2030. Dichos objetivos y metas son de carácter integral e indivisible, de alcance mundial y de aplicación universal, adaptándose a las diferentes realidades, capacidades y niveles de desarrollo de cada país.

En este sentido, la visión global e interrelacionada de los ODS constituye la principal diferencia con respecto a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (en adelante, ODM), del año 2000[61]. Dicha visión influye en su alcance universal, sobrepasando con ello el enfoque más restringido de los ODM, los cuales se centraban únicamente en los países en desarrollo. A este respecto, y teniendo en cuenta la interrelación e interdependencia imperantes como consecuencia de la globalización, se advierte que la

[60] La Agenda 2030 fue adoptada el 25 de septiembre de 2015 por la Asamblea General de Naciones Unidas.

[61] Los ODM fueron adoptados durante la Cumbre del Milenio celebrada en la ciudad de Nueva York en septiembre de 2000, en la que los 189 estados miembros de Naciones Unidas adoptaron la Declaración del Milenio.

consecución de los ODS requiere necesariamente abordar cuestiones globales, tales como la desigualdad, la degradación ambiental o la pobreza, además de reforzar aspectos que los ODM descuidaron y que los ODS contemplan, como la solidaridad (Gómez, 2018: 108)

Por consiguiente, habida cuenta de la variedad y clases de objetivos y metas incluidos en la Agenda 2030, así como la interrelación existente entre ellos, son numerosos los actores que han de participar a fin de alcanzar su consecución, no ciñéndose únicamente la participación al nivel de las instancias gubernamentales. En este contexto, las universidades desempeñan un papel fundamental, en tanto que pueden contribuir a la consecución de tales objetivos y metas a través de varios ejes estratégicos, a saber: educación y aprendizaje; investigación; gestión y gobernanza; y liderazgo social.

Dentro de la contribución de las universidades a los ODS, el proyecto de innovación docente que se plantea en la presente comunicación se enmarca fundamentalmente en el eje estratégico de educación y aprendizaje, ya que la educación permitirá dotar al alumnado de conocimientos, habilidades y motivación para entender y abordar los ODS; promover el empoderamiento y la movilización de la juventud respecto a tales metas; proporcionar amplia formación académica o vocacional para implementar soluciones de ODS; y, por último, crear más oportunidades para el desarrollo de capacidades en estudiantes y profesionales de países en desarrollo para abordar los desafíos relacionados con los ODS.

De otro lado, teniendo en cuenta las transformaciones que en las sociedades actuales desencadenan la diversidad de cambios sociales, políticos, económicos o tecnológicos a los que estas se ven confrontadas, la Universidad debiera ser sensible a los mismos, tanto en su función de investigación, contribuyendo a la disección y comprensión de dichos procesos de transformación, como en su función de educación, en tanto que tales procesos afectan a las formas de aprendizaje y la adquisición del conocimiento por parte del alumnado universitario. En consecuencia, el presente proyecto de innovación docente responde asimismo a la necesidad de realizar una revisión crítica de las metodologías docentes para adaptarlas a estas nuevas circunstancias. De este modo, a fin de poder contribuir a la consecución de los ODS, y, particularmente, del

ODS 4, relativo a la Educación de calidad, la Universidad como institución ha de responder a las exigencias del siglo XXI y emplear para ello recursos pedagógicos más acordes a la realidad social actual.

Este compromiso de la Universidad con la calidad de una docencia adaptada a la sociedad actual deviene acorde al Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES), que ha traído consigo la implementación de nuevas metodologías docentes en las que el alumnado pasa a ser el protagonista de su aprendizaje (Cano, 2022: 270-271). En este sentido, el proceso de Bolonia[62], de 1999, ambicionaba ser la respuesta del sistema educativo de educación superior a la necesidad de adaptarse a un mundo sumergido en un proceso incesante de cambio, así como a la sociedad del conocimiento, que es también la sociedad del aprendizaje, lo que justificaba la necesidad de cambio del modelo educativo (Fernández March, 2006: 37). Dichas ideas se encontrarían ligadas a una comprensión de la educación en un contexto más amplio, considerando el aprendizaje como un proceso a lo largo de toda la vida. De acuerdo con tal consideración, las personas han de ser capaces de gestionar el conocimiento, a saber: actualizarlo; seleccionar lo que es relevante para un contexto particular; aprender de forma constante; comprender lo que están aprendiendo; y, por último, ser capaces de adaptarlo a nuevas situaciones que cambian rápidamente (Fernández March, 2006: 37)

A grandes rasgos, algunas de las características clave de este nuevo modelo educativo, identificadas por Fernández March (2006: 39)[63], giran en torno al aprendizaje como un proceso continuo a lo largo de la vida, con énfasis en el aprendizaje autónomo del estudiante, quien recibe, no obstante, tutorización por parte del profesorado. Además, se pone el

---

[62] El Proceso de Bolonia o Plan Bolonia es el nombre que recibió el proceso iniciado en 1999 por los ministros de educación de varios países europeos, tanto integrantes de la Unión Europea como procedentes de terceros países, como Turquía o Rusia, a partir de la firma de la Declaración de Bolonia. Dicho proceso pretendía dar mayor coherencia a los sistemas de educación superior en Europa, estableciendo el EEES.

[63] En caso de interés en leer más acerca de las características del modelo educativo instaurado tras el establecimiento del EEES, se recomienda acudir a: Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias, *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 24(1), 35-56.

foco en los resultados del aprendizaje, definidos en términos de competencias tanto genéricas como específicas, y se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como un trabajo cooperativo entre profesorado y alumnado. Por último, la evaluación se emplea de manera estratégica e integrada con las actividades de enseñanza y aprendizaje

Así, se habría producido con ello un cambio del modelo tradicional centrado en el profesorado, también llamado modelo de transmisión de conocimientos, por una mayor presencia del llamado modelo de aprendizaje centrado en el estudiante (Cortés et al., 2024: 211). En consecuencia, las metodologías de aprendizaje activo habrían ganado prominencia debido a su capacidad para involucrar al estudiantado de manera significativa y permitir desarrollar la enseñanza centrada en el desarrollo de competencias, dejando de pensar las asignaturas en términos de transmisión de contenidos y concibiéndolas en función de las competencias que el estudiantado ha de alcanzar, así como los recursos metodológicos necesarios para tal fin (Fernández-García et al., 2007: 226).

Por consiguiente, en línea con lo expuesto anteriormente, el objetivo de este capítulo es presentar una actividad diseñada en el marco de un futuro proyecto de innovación docente, que será implementada durante el próximo curso académico en varios grados del ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas. Esta actividad, que combina las metodologías docentes de *Simulación* y *Aprendizaje Basado en Problemas* (*ABP*), se centra en los ODS y responde a la necesidad de incorporar de manera transversal estos objetivos en la educación. A continuación, se detallarán los objetivos que se buscan con la actividad diseñada, las metodologías empleadas en su concepción y, antes de abordar las conclusiones derivadas del proceso de diseño, se presentará la propuesta de planificación y evaluación

2. OBJETIVOS

El objetivo principal del presente proyecto de innovación docente es dotar al alumnado de una formación integral sobre los ODS y fomentar la creatividad y la innovación en la búsqueda de soluciones prácticas para su implementación.

Este objetivo de carácter general se despliega en varios objetivos específicos, a saber:

- Sensibilizar al alumnado sobre la Agenda 2030 y los ODS, destacando su relevancia en el contexto global actual.
- Aumentar la conciencia y responsabilidad global necesaria para el cumplimiento de dichos objetivos.
- Fomentar la creatividad y la innovación, promoviendo la capacidad de generar soluciones originales.
- Promover la colaboración y el trabajo en equipo, fundamentales para abordar desafíos complejos.
- Promover habilidades de aprendizaje de forma autodirigida o autónoma a través de la recopilación y gestión de las fuentes de información.
- Desarrollar las habilidades de comunicación oral y escrita, así como de negociación, esenciales para el trabajo en contextos interdisciplinarios.
- Desarrollar la capacidad de análisis y pensamiento crítico del estudiantado, necesarios para la implementación de los ODS.

3. METODOLOGÍAS DOCENTES

Como se adelantaba anteriormente, el presente proyecto de innovación docente aspira a dotar al estudiantado de formación sobre los ODS y a fomentar en él la creatividad y la innovación a la hora de buscar soluciones para su implementación, recurriendo para ello a metodologías activas y participativas donde los y las estudiantes adquieran una postura dinámica en su aprendizaje.

De este modo, se realizará a continuación una descripción de las dos metodologías docentes que apoyan el proyecto de innovación docente objeto de esta comunicación, la *Simulación* y el *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)*, en la que se recogerá una breve explicación de las

mismas, así como los principales desafíos, dificultades y ventajas que suelen plantear dichas metodologías

3.1. SIMULACIÓN

La simulación se define como "una técnica que persigue reproducir la esencia de una realidad sin la realidad, con el objetivo de hacer más fácil su comprensión" (Marrón Gaite, 1996: 46). El objetivo de la simulación es crear escenarios ficticios en los que los y las estudiantes interactúen entre sí, siguiendo un conjunto de normas establecidas que replican el funcionamiento de situaciones reales. Esto les permite aplicar los conocimientos teóricos adquiridos, ya sea en la clase magistral, ya sea mediante lecturas u otras vías, y observar las consecuencias de sus acciones.

No obstante, aun cuando se trata de una situación simulada y estructurada, los participantes no solamente imitan una situación real, sino que, como Wang (2017: 193) destaca, dicho escenario ficticio trata asimismo de un espacio-tiempo fuera del mundo real en el que los participantes han de afrontar y reaccionar frente a lo que ocurre en dicho contexto simulado. Así, tal y como Álvarez Martínez (2018: 11) y Abio (2024) señalan, en las simulaciones se generan interacciones comunicativas más dinámicas que las que tienen lugar en los juegos de rol, los cuales se diferencian de las simulaciones en el hecho de que los participantes deben actuar y asumir un papel con una función, objetivos y directrices específicos, lo que implica que los y las estudiantes dejen de lado su propia identidad para adoptar la del personaje asignado.

Desde el punto de vista educativo, se ha señalado que la simulación se presenta como un puente idóneo para enlazar los conceptos y teorías abstractos incluidos en el temario con una realidad profesional concreta (Gaintza-Jauregi, 2020: 15). Siendo algunos de los ejemplos más populares en el marco de las Ciencias Sociales y Jurídicas los relativos a la simulación de juicios, sesiones de la Asamblea General de Naciones Unidas o sesiones plenarias del Congreso de los Diputados y el Parlamento Europeo, Raymond (2010) destaca que la participación por parte del estudiantado en dichos escenarios simulados promueve que éste experimente tales procesos institucionales de un modo que la lectura de libros de texto y la asistencia a clases magistrales o seminarios no le

permite. Además, ello favorece un nivel más profundo de comprensión del proceso de que se trate, poniendo de manifiesto las divergencias que en muchos casos se producen entre la realidad y los conceptos y principios teóricos estudiados en la asignatura (Raymond, 2010).

3.1.1. Ventajas

Son múltiples las ventajas que se han identificado en relación con el empleo de la simulación como metodología docente. Sin ánimo de constituir una enumeración exhaustiva, algunas de las ventajas identificadas por Fernández (2006: 50), León (2022: 264) y Raymond (2010) serían:

- Motiva la participación del alumnado.
- Fomenta la adquisición de competencias esenciales para la práctica profesional, como la capacidad de argumentación y la exposición oral.
- Fomenta un gran número de habilidades y capacidades interpersonales.
- Posibilita la implicación de un número elevado de estudiantes en la dinámica.
- Redunda en un mayor rendimiento académico.
- Refuerza y consolida el conocimiento adquirido en las sesiones teóricas.
- Permite un *feedback* constante entre el profesorado y los/as discentes.
- Favorece la inclusión de nuevos mecanismos de evaluación de la actividad curricular, así como permite la evaluación continua a través del seguimiento del trabajo desarrollado por los miembros del equipo.

3.1.2. Dificultades y desafíos

Son numerosos los desafíos que plantea la simulación como metodología docente, así como las dificultades que pueden presentarse durante el planeamiento y desarrollo de la misma. En este sentido, con aportaciones de Gaintza-Jauregi (2020: 14-15) y Huber (2008), algunas de las dificultades y desafíos más populares serían:

- La falta de tiempo y recursos para realizar la actividad, que pueden constituir un desafío a la hora de desarrollar simulaciones verosímiles.
- La dificultad de representar la complejidad social en la simulación, tratando de no caer en la superficialidad a la hora de plantear la comprensión de la realidad. Este ha sido reconocido como uno de los mayores inconvenientes, en tanto que las simulaciones nunca representan íntegramente la realidad ni la reproducen de manera completa.
- Dada la necesaria simplificación del modelo que se emplea en la simulación, la situación a enfrentar puede tornarse artificial para los participantes, lo que podría limitar su interés y sus posibilidades de participación.
- La subjetividad y el riesgo de sesgo que existe en la construcción de escenarios de simulación en Ciencias Sociales y Jurídicas, difícilmente evitable en ocasiones, y que puede tener, sin embargo, impacto en las percepciones del estudiantado.
- Las dificultades relacionadas con el diseño y adaptación curricular en el programa de grado de una actividad de simulación.
- La adecuada elaboración y aplicación de una actividad de simulación requieren de experiencia profesional y docente. En este sentido, el personal docente, además de estar formado y conocer su área de conocimiento, ha de contar con conocimientos y destrezas en el campo de la pedagogía, de la didáctica y de la psicología.

- En estrecha relación con el punto anterior, la simulación requiere asimismo un compromiso por parte de los y las docentes.
- La evaluación de los resultados de aprendizaje.

3.2. APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABS)

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una metodología de aprendizaje que permite una mayor participación activa del estudiantado, al enfrentarse éste a la búsqueda de soluciones a problemas planteados por el personal docente, a partir del trabajo personal y colaborativo y con el principal objetivo de vincular el conocimiento teórico de la asignatura a la solución de problemas reales o hipotéticos, preferentemente vinculados a la situación actual.

Esta metodología representa un cambio importante y significativo respecto al modelo tradicional de enseñanza basado en las clases magistrales. Así, frente al mayor peso que en estas últimas adquiere la figura del profesorado, como transmisor de conocimientos, y la menor participación en ellas del estudiantado, receptor de los mismos, en la ABP son los y las estudiantes quienes cobran un particular protagonismo, al reposar fundamentalmente en ellos la tarea de gestionar la información y los conocimientos facilitados por el profesorado y encontrar una aplicación práctica a los mismos a través de las soluciones dadas a los problemas planteados.

En esta metodología docente el problema se erige como el elemento clave, desde el que partir y al que volver, en reiteradas ocasiones, hasta culminar el proceso de estudio, análisis y trabajo colaborativo de los y las estudiantes con la solución definitiva al mismo. A su vez, el estudiantado es el principal agente en su desarrollo y a quien va dirigido su propósito. En cuanto al personal docente, la reducción de su participación activa en beneficio del incremento de la del alumnado requiere de su acertada gestión del proceso, tanto en la selección de los problemas y las cuestiones vinculadas a los mismos, como en su ponderada participación como tutor y facilitador del aprendizaje.

3.2.1. Ventajas

Son varias las ventajas derivadas del uso de esta metodología, pudiendo destacar:

- Fomenta la participación activa de los y las estudiantes en el aprendizaje y, con ello, la mejora de este último. Álvarez et al. (2013: 61) afirman en este sentido que "las actividades en las que hay mayor participación de los estudiantes son las que producen mayor nivel de aprendizaje".
- Permite estimular el interés del alumnado en el aprendizaje, al vincular sus conocimientos teóricos a problemas y cuestiones de la sociedad actual, a las que debe dar soluciones.
- Interactúa con otros métodos de aprendizaje en su implementación, como la lluvia de ideas, y la propia simulación, en la que se integra.
- Fomenta capacidades sociales del estudiantado mediante el trabajo colaborativo en grupo: respeto, escucha, diálogo, autocrítica, etc.
- Favorece el desarrollo de la capacidad de análisis y el sentido crítico.

3.2.2. Dificultades y desafíos

Los desafíos del ABP se vinculan a su objetivo principal, que es el aprendizaje activo del estudiantado, y conciernen al personal docente y al alumnado, en sus respectivos roles. En ese sentido podemos señalar los siguientes:

- Selección idónea y definición clara por parte del personal docente de los problemas trasladados a los y las estudiantes, de manera que permitan a éstos advertir la relación entre la teoría enseñada en la asignatura y la práctica, esto es, la solución de los mismos. Leal Maridueña y Chenche Muñoz (2013: 6) señalan la necesidad de incorporar las notas de *relevancia* (vinculación a situaciones reales a transformar mediante el

conocimiento), *pertinencia* (la solución planteada debe servir al grupo o sociedad para el que fue propuesto) y *complejidad* (interrelación de áreas de conocimiento) respecto a los problemas planteados.

- Adecuación al tiempo disponible por el estudiantado para el análisis de los problemas, teniendo en cuenta el contexto del curso y la carga docente global del mismo.
- Incentivar la motivación de los y las estudiantes, incluyendo fórmulas que redunden en la mejora de sus calificaciones, y evitar su abandono o el recurso a medios fraudulentos, como sería copiar.
- Idoneidad de las fuentes de consulta señaladas o inducidas por el personal docente de cara a la eficacia de la información de ellas derivada.
- Establecimiento de grupos de trabajo reducidos (3 o 4 personas) para favorecer su dinamismo y favorecer el trabajo colaborativo y la participación de sus miembros.
- Eficacia en la labor de tutorización del personal docente, controlando su papel de asesor o facilitador del estudiante, sin invadir con ello el papel preponderante de este último en el proceso de análisis y búsqueda de soluciones y reservando las correcciones para el momento de entrega de conclusiones por los grupos de trabajo.

4. PLANIFICACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD

4.1. RESUMEN DE LA ACTIVIDAD

La actividad diseñada se pretende implantar en asignaturas de los grados en Ciencias Políticas y de la Administración y Relaciones Internacionales, así como en sus dobles grados complementarios, impartidos en la Universidad Pablo de Olavide (UPO). La actividad consiste en la simulación del funcionamiento de un comité o subcomité del Grupo de

Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible (GNUDS)[64] en un Estado sumido en una situación de conflicto armado, integrando asimismo el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

A lo largo de dicha actividad, que constará de cinco sesiones de 90 minutos de duración cada una, el estudiantado, trabajando por grupos[65], deberá identificar dificultades para la implantación de los ODS en la situación de conflicto y proponer soluciones, así como realizar un análisis comparativo con otras situaciones en las que los ODS señalados hayan sido implantados con éxito o se esté progresando hacia ese fin. Todo ello permitirá concluir la actividad con la elaboración de un documento conjunto que reúna las recomendaciones para la implementación de los ODS obtenidas del trabajo de investigación previamente realizado.

4.2. PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD

4.2.1. Diagnóstico de los ODS en el caso de estudio

La primera sesión de esta actividad constará de dos partes diferenciadas. De un lado, los primeros veinte minutos de la sesión se dedicarán a la introducción de la actividad a desarrollar a lo largo de las cinco semanas. En este sentido, se presentará el caso de estudio seleccionado y se proporcionará contexto histórico, político y social relevante a fin de comprender mejor el impacto que el conflicto ha tenido en el Estado o región y cómo ha afectado directamente la vida de sus habitantes. Este análisis incluirá los antecedentes del conflicto, los actores involucrados y las causas subyacentes. También se abordarán las consecuencias sociales, económicas y humanitarias que ha generado.

---

[64] A nivel mundial, el GNUDS sirve como un foro de alto nivel para la formación conjunta de políticas y la toma de decisiones. El GNUDS guía, apoya, hace seguimiento y supervisa la coordinación de las operaciones de desarrollo en 162 países y territorios. Para más información: https://acortar.link/dJLTol

[65] Debiera precisarse que, de acuerdo con el compromiso existente con la integración de la perspectiva de género en la docencia, dichos grupos serán de carácter mixto. Sobre el particular, la formación de grupos mixtos responde al compromiso existente con reflejar la diversidad y promover la equidad en el proceso de aprendizaje, con el fin ulterior de erradicar la desigualdad de género en todos los ámbitos.

A continuación, se ofrecerá una explicación detallada de los ODS, enfatizando su importancia global y su relevancia específica en contextos de conflicto y crisis[66]. En efecto, en contextos de conflicto armado, varios ODS se ven gravemente afectados. Por ejemplo, los ODS 1 (Fin de la pobreza), ODS 2 (Hambre cero), ODS 3 (Salud y bienestar), ODS 4 (Educación de calidad) y ODS 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas) suelen ser los más comprometidos. Es importante guiar al alumnado hacia una comprensión más profunda de cómo los ODS se encuentran interrelacionados; cómo el progreso en uno de ellos puede influir en el progreso de los otros; y de cómo los conflictos armados afectan desproporcionadamente a ciertos ODS.

Durante los setenta minutos restantes de sesión, la clase se dividirá en grupos pequeños de 3 a 4 estudiantes. Cada grupo trabajará de forma colaborativa para analizar el caso de estudio asignado. Para facilitar la dinámica, se elegirá un coordinador por grupo, responsable de guiar la discusión y asegurar la participación activa de todos.

Una vez organizados los grupos, se procederá con el diagnóstico de la situación actual de los ODS en la región afectada por el conflicto. Los grupos deberán centrarse en los siguientes aspectos: el estado actual de los ODS, esto es, analizar qué objetivos se están cumpliendo, aun cuando sea en cierta medida, y cuáles se están viendo gravemente afectados por el conflicto; los principales desafíos y obstáculos que impiden el cumplimiento de los ODS en la región afectada, tales como la destrucción de infraestructura, la inseguridad alimentaria o la falta de acceso a servicios básicos, entre otros; y, finalmente, las posibles soluciones o intervenciones que podrían implementarse para superar los desafíos identificados, las cuales han de ser planteadas en términos realistas, teniendo en consideración las limitaciones del contexto, y estar alineadas con los principios de los ODS.

[66] Además de las pertinentes explicaciones en clase, se proporcionará al estudiantado material de consulta adicional que pueda servir de apoyo a tal explicación, así como a lo largo de la actividad. Además, se proveerá de un listado de recursos digitales en los que pueda encontrar más información.

4.2.2. Puesta en Común y Comité para el Conflicto Armado y Selección de ODS

Esta segunda sesión constará asimismo de dos partes diferenciadas. Los primeros 45 minutos de la sesión se destinarán a la puesta en común de los hallazgos de los grupos formados en la sesión anterior, así como a la redacción de un documento común.

Así, cada grupo, tras haber realizado su diagnóstico sobre la situación de los ODS en la región afectada por el conflicto armado, presentará sus hallazgos y conclusiones al resto de la clase. Una vez que todos los grupos hayan presentado sus conclusiones, se abrirá un espacio de discusión colectiva cuyo objetivo será comparar y contrastar los diagnósticos de cada grupo, identificando similitudes y diferencias en los enfoques y perspectivas. Se alentará a los y las estudiantes a debatir constructivamente sobre las diversas interpretaciones y posibles intervenciones, buscando un entendimiento más profundo y consensuado de la situación.

A partir de la discusión, se trabajará en la elaboración de un documento común que sintetizará los principales puntos discutidos durante la sesión y recopilará las recomendaciones más relevantes propuestas por los grupos. El documento común servirá como una guía estructurada que refleje el consenso de la clase sobre cómo abordar los desafíos identificados en relación con los ODS en el contexto del conflicto armado estudiado.

Posteriormente, el tiempo restante de la sesión se dedicará a la simulación del funcionamiento de un comité o subcomité sobre el conflicto armado seleccionado. En este sentido, un moderador será asignado para guiar la discusión y asegurar que todas las voces sean escuchadas[67]. Este comité tendrá la tarea de identificar qué ODS concretos han sido los más gravemente afectados por el conflicto y llegar a un consenso acerca de cuáles requieren una atención prioritaria. A la hora de consensuar qué ODS han de ser el foco, el alumnado habrá de tener en consideración factores como la urgencia de las necesidades, la

[67] De acuerdo con el planteamiento de la actividad, la moderación le correspondería al/la docente. Sin embargo, son bienvenidas todas aquellas modificaciones destinadas a potenciar una mayor participación del estudiantado en su aprendizaje.

factibilidad de las soluciones propuestas y el impacto potencial de abordar ciertos ODS en el corto y largo plazo.

Una vez identificados y seleccionados los ODS prioritarios, la clase se dividirá nuevamente en los grupos de trabajo formados con anterioridad y se le asignará uno o varios ODS para estudiar en mayor detalle.

4.2.3. Estudio de la Implementación de los ODS

Durante esta sesión, cada grupo de trabajo se centrará en investigar las dificultades particulares que obstaculizan la consecución del/los ODS que le hayan sido asignados en el contexto del conflicto armado estudiado, así como en diseñar estrategias y planes de acción concretos que traten de contribuir a su consecución.

De un lado, en relación con el análisis de las dificultades que se presentan en la situación de conflicto armado, este ha de ser profundo y considerar los factores críticos, tanto internos como externos. Podrán valorarse, por ejemplo, la falta de recursos financieros, la inestabilidad política, la insuficiencia de infraestructuras o la falta de sensibilidad y voluntad política, lo que permitirá al alumnado comprender mejor los desafíos multifacéticos que enfrentan los países en conflicto.

De otro lado, basándose en la identificación de las dificultades, los grupos discutirán posibles estrategias para superarlas, las cuales deben ser realistas y estar adaptadas a las condiciones específicas del contexto estudiado. A continuación, los grupos de trabajo procederán a desarrollar planes detallados para la implementación de los ODS asignados. Estos planes deben tener en cuenta las dificultades identificadas previamente y deben incluir pasos concretos y realizables que puedan aplicarse en el terreno. A este respecto, los grupos propondrán acciones concretas que puedan movilizar recursos, fomentar la colaboración con actores clave y establecer programas de desarrollo sostenible que sean adecuados para la situación específica.

4.2.4. Presentación de Resultados de los Grupos de Trabajo del Comité

Tal y como se hiciera durante la segunda sesión, cada grupo de trabajo presentará sus hallazgos, recomendaciones y planes de acción ante el

resto de la clase, así como se elaborará un documento común que sintetice toda la información.

En este sentido, tras la presentación del trabajo realizado por parte de los grupos, se procederá a facilitar una discusión constructiva en la que se intercambiarán ideas y comentarios sobre los diferentes enfoques empleados por los grupos. Esta discusión permitirá refinar y mejorar las propuestas de cada grupo, así como integrar perspectivas adicionales que puedan enriquecer los planes de acción. A continuación, se elaborará un documento de síntesis que compile los puntos principales tratados durante esta sesión, incluyendo los hallazgos, recomendaciones y planes de acción, así como las ideas y comentarios surgidos durante la discusión, asegurando que refleje un consenso colectivo.

Finalmente, se proporcionarán las indicaciones necesarias a los grupos para que puedan preparar la última sesión de la actividad. A este respecto, manteniendo los grupos formados con anterioridad, cada grupo deberá seleccionar un caso real de un Estado en el que el/los ODS trabajados hayan sido implementados con éxito o se esté progresando hacia tal fin, el cual será comparado con la situación del conflicto armado estudiado en la sesión final.

4.2.5. Redacción del Documento Final y Conclusiones

Durante la mayor parte de la última sesión, 60 minutos, el estudiantado redactará un último documento final.

Por un lado, este documento deberá aunar los dos documentos de síntesis redactados en la segunda y cuarta sesión, los cuales recogían los hallazgos, recomendaciones y planes de acción relativos tanto al diagnóstico general de los ODS en la situación de conflicto armado como respecto a los ODS trabajados de forma específica por el estudiantado, y servirá como un recurso comprehensivo que refleje el trabajo colectivo realizado a lo largo de las sesiones.

Por otro lado, de acuerdo con las indicaciones recibidas en la última sesión, dicho documento incluirá asimismo un análisis comparativo con otro caso real en el que se haya logrado progreso en la implementación de los ODS. Dicha comparación deberá hacer referencia a las

similitudes y diferencias entre ambos contextos, así como incluirá lecciones extraídas por los grupos que puedan ser aplicadas en situaciones similares.

De otro lado, los últimos 30 minutos de la sesión se dedicarán a una reflexión final sobre los aprendizajes obtenidos durante la dinámica. Los y las estudiantes compartirán sus impresiones y discutirán la importancia de abordar los ODS en contextos de conflicto armado y de crisis. Asimismo, se animará a que el estudiantado comparta las lecciones más importantes aprendidas durante el proceso de trabajo y se subrayará la importancia del compromiso continuo con el desarrollo sostenible y la paz. Finalmente, se agradecerá la participación activa de todo el estudiantado y se cerrará la sesión con un mensaje de motivación para que continúen trabajando en pro de un futuro más sostenible y pacífico.

5. EVALUACIÓN

Fernández-García et al. (2007: 226) recogen que el cambio de paradigma desde el modelo de transmisión del conocimiento hacia el modelo de aprendizaje trajo consigo una cierta obsolescencia del modelo de examen como único método de evaluación válido, dada la pluralidad de competencias a evaluar. Destacan dichas autoras que, desde dicha perspectiva, la evaluación debería superar la concepción de la evaluación única; incluir la evaluación continua o formativa; ampliar los objetivos de evaluación de los aprendizajes; y promover prácticas de evaluación compartida (Fernández-García et al., 2007: 226).

Por consiguiente, a fin de evaluar de manera integral el proceso de aprendizaje y la comprensión de los ODS en el marco de esta dinámica, se propone la implementación de tres cuestionarios distintos con un máximo de diez preguntas cada uno[68]. Cada cuestionario tendrá un

[68] Se prepararán dichos cuestionarios con flexibilidad. En función del objetivo que se pretenda alcanzar con el cuestionario, se podrán incluir más o menos preguntas, así como preguntas abiertas o cerradas, o ambas. Por ejemplo, el cuestionario dedicado a la evaluación sobre los ODS constará únicamente de preguntas abiertas y, en este sentido, el número de preguntas será de cinco, mientras que el cuestionario relativo a la evaluación del grupo constará de diez preguntas que serán tanto de carácter abierto como cerrado.

objetivo específico y permitirá recopilar información sobre el trabajo en equipo, la valoración del trabajo de otros grupos y la comprensión y reflexión personal sobre los ODS.

5.1. Cuestionario sobre el Trabajo Grupal

Este cuestionario estará diseñado con el fin de evaluar el trabajo en equipo dentro de los grupos, que, como anteriormente se mencionara en una nota al pie, serán de carácter mixto. Este cuestionario permitirá evaluar la dinámica de trabajo dentro del grupo, teniendo en cuenta factores como la colaboración, la equidad en la toma de decisiones y la efectividad del trabajo en equipo. Por otro lado, también permitirá analizar cómo la diversidad de género en el grupo influyó en el trabajo del mismo, lo que redundará positivamente en una evaluación equitativa de todo el estudiantado con independencia de su género.

Este cuestionario incluirá diez preguntas, entre las que se encontrarían las siguientes:

- ¿Cómo describirías la dinámica de trabajo en tu grupo?
- ¿Crees que todas las opiniones y perspectivas fueron valoradas por igual en tu grupo? (Sí/No) Explica tu respuesta.
- ¿Sientes que la composición mixta del grupo contribuyó positivamente al proceso de trabajo? (Sí/No) Explica tu respuesta.
- ¿Percibes que hubo algún tipo de discriminación o favoritismo en la asignación de tareas dentro del grupo? (Sí/No) Explica tu respuesta.
- Evaluación del Resto de Grupos

Este cuestionario permitirá al alumnado evaluar el trabajo de los otros grupos, promoviendo una valoración crítica y constructiva sobre las presentaciones y las propuestas desarrolladas por sus compañeros.

Se plantearán preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo calificarías la claridad y coherencia de la presentación del grupo X? (Escala de 1 a 5).

- ¿Consideras que el grupo X abordó adecuadamente los desafíos de implementar los ODS asignados? (Sí/No) Explica tu respuesta.
- ¿Qué aspectos positivos destacarías del enfoque del grupo X en la implementación de los ODS? (Responde en una o dos oraciones).
- Evaluación sobre los ODS

Este cuestionario estará diseñado con el fin de evaluar la comprensión individual de los ODS, así como la valoración personal sobre la importancia de éstos en contextos de conflicto armado y de crisis. A este respecto, se incluirán preguntas tales como:

- ¿Cómo crees que la implementación efectiva de los ODS puede contribuir a la resolución de conflictos? (Responde en una o dos oraciones)
- ¿Qué lecciones aprendiste sobre la interconexión entre los diferentes ODS? (Describe cómo la mejora en un ODS puede impactar positivamente en otros).

6. CONCLUSIONES

Como se mencionó anteriormente al explicar las razones que motivaban el diseño del proyecto de innovación docente objeto de este capítulo, la universidad desempeña un papel fundamental en la consecución de los ODS, tanto a través de su contribución general como actor social mediante los ejes previamente mencionados, como por su aporte específico en el cumplimiento del ODS 4, relativo a la educación de calidad.

En consonancia con ese papel, la actividad descrita en estas páginas busca afrontar las exigencias derivadas del cambio de un modelo de transmisión de contenidos a uno de aprendizaje centrado en el estudiante, en el que además se concibe el aprendizaje como un proceso a lo largo de la vida, al tiempo que reafirma el compromiso con la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible. Estos objetivos, resumidos en la enunciación del

objetivo principal de este proyecto, han demostrado no solo ser compatibles entre sí, sino también estar estrechamente relacionados.

No obstante, dado que la actividad se implementará por primera vez en el próximo curso académico, aún no se pueden extraer resultados, excepto aquellos que esperamos obtener.

Por un lado, el principal resultado material que se obtendrá tras la realización de la actividad será el documento final elaborado en la última sesión, que, además de sintetizar todo el trabajo realizado por el alumnado durante las distintas sesiones, incluirá un análisis comparativo de diferentes casos en los que los ODS estudiados durante la dinámica hayan sido o estén en proceso de ser alcanzados. Este documento será fruto del esfuerzo y la implicación del estudiantado en la actividad y, como tal, tendrá un gran valor al reflejar su impronta personal en una cuestión tan relevante como es el compromiso con la consecución de los ODS. En este sentido, la intención es que este documento sea accesible para toda la comunidad universitaria, sirviendo como guía o punto de partida para inspirar y desencadenar nuevas iniciativas o actividades relacionadas con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Por otro lado, cabe destacar que, de acuerdo con la evaluación integral planteada anteriormente, los cuestionarios también nos permitirán obtener información sobre el funcionamiento de la actividad y, por tanto, guiar los futuros cambios o mejoras necesarios para continuar adaptando dicha actividad educativa en los próximos cursos académicos.

Por último, aunque las autoras de este capítulo son plenamente conscientes de que, además de los desafíos y dificultades inherentes a cada metodología, durante el desarrollo de la actividad pueden surgir nuevos retos y limitaciones que ahora desconocemos y que podrían requerir ajustes improvisados, los objetivos, tanto generales como específicos, permanecerán inalterables, ya que constituyen el núcleo de esta actividad, así como el resultado material principal, esto es, el documento final.

En conclusión, la implementación de esta actividad en el marco del proyecto de innovación docente no solo responde a la necesidad de adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a un enfoque más centrado en el alumnado, sino que también refuerza el compromiso de la Universidad

con los ODS. Aunque el proyecto aún se encuentre en la fase inicial y no dispongamos de resultados concretos, la expectativa es que esta experiencia genere valiosos aprendizajes y avances en la integración de los ODS en la educación superior. El documento final, junto con los resultados de la evaluación, permitirá no solo medir el impacto de la actividad, sino también consolidar nuevas estrategias pedagógicas que contribuyan al logro de una educación de calidad, inclusiva y comprometida con la Agenda 2030.

7. REFERENCIAS

Abio, G. (23 de febrero de 2024). ¿Sabes las diferencias entre los juegos de roles y las simulaciones? Blog de Gonzalo Abio - E/LE. https://gonzaloabio-ele.blogspot.com/2024/02/sabes-las-diferencias-entre-los-juegos.html

Álvarez Martínez, S. (2018). El español para la negociación: aportaciones de la simulación al desarrollo de la competencia comunicativa de especialidad, ILCEA, (32), 1-22. https://doi.org/10.4000/ilcea.4753

Álvarez, C., Fernández, J., Llosa, J., y Sánchez, F. (2013). Aprendizaje activo basado en problemas, ReVisión, 6 (2), 60-70.

Cano, S. (2022). La simulación de un proceso judicial en Derecho Procesal Civil. En V.L. Gutiérrez Castillo y V. Bastante Granell (coords.), Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del Derecho (270-281). Dykinson.

Cortés, G., Yañez, R., Paéz, J., Hurtado, J., y Reyes, T. (2024). Metodologías de enseñanza para el aprendizaje en educación superior. En C. Hervás-Gómez, S.G. Neagu, V.T. Grosu, A. Martín-Gutiérrez, G.M.J. Mirabal y M.A. Domínguez-González (coords.), Tecnología, inclusión y diversidad en el aprendizaje del siglo XXI (211-223). Dykinson.https://www.researchgate.net/publication/381173229_Tecnologia_inclusion_y_diversidad_en_el_aprendizaje_del_siglo_XXI

Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias, Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación, 24(1), 35-56.

Fernández-García, C.M., Rodríguez, C., y Torío López, S. (2007). Nuevos enfoques metodológicos a partir del proceso de Bolonia: aplicación práctica a la subárea de teoría de la educación, Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas, (16), 225-251.

Gaintza-Jauregi, Z. (2020). La simulación como estrategia metodológica en la Facultad de Educación de la Universidad del País Vasco, Revista Electrónica Educare, 24(3), 1-18. https://doi.org/10.15359/ree.24-3.11

Gómez, C. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): Una revisión crítica, Papeles de relaciones ecosociales y cambio global, (140), 107-118.

Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. Revista de Educación, (número extraordinario), 59-81. http://hdl.handle.net/11162/72275

Leal Maridueña, I.A., y Chenche Muñoz, F.B. (2016). Aprendizaje basado en problemas, Revista Ciencia y Tecnología, 1 (5), 66-76. https://doi.org/10.47189/rcct.v1i5.19

Marrón Gaite, M.J. (1996). Los juegos de simulación como recurso didáctico para la enseñanza de la geografía, Didáctica Geográfica, (1), 45-55.

Raymond, C. (2010). Do Role-Playing Simulations Generate Measurable and Meaningful Outcomes? A Simulation's Effect on on Exam Scores and Teaching Evaluations, International Studies Perspectives, 11(1), 51-60. http://dx.doi.org/10.1111/j.1528-3585.2009.00392.x

Wang, F. (2017). La simulación global y la simulación global adaptable en la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos sinohablantes [Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla]. https://hdl.handle.net/11441/81154

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CREATIVO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL DOBLAJE CREATIVO

MARÍA ASCENSIÓN MIRALLES GONZÁLEZ-CONDE
Universidad Católica de Murcia -UCAM

VIOLETA PASCUAL BLASCO
Universidad Católica de Murcia -UCAM

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación se centra en el estudio de las técnicas de creatividad para el desarrollo de las competencias creativas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Desde la aparición del EEES estas competencias son cada vez más relevantes porque suponen la base que sustenta la capacidad de adaptación y de innovación de los profesionales que se incorporan al espacio laboral y llevan a hacia el futuro a la sociedad en la que operan. Prueba de esta importancia es la inclusión de la medida de las habilidades creativas en la educación en los estudios PISA (OCDE, 2023; Miralles y Sánchez, 2023). La preocupación por la falta de conocimiento y formación de los profesionales que convergen en el área educativa a todos los niveles es evidente. Sin embargo, la introducción de asignaturas y metodologías para su desarrollo no termina de generalizarse en los programas educativos.

El trabajo que se expone se centra en el espacio universitario y apoya la necesidad de incorporar la formación en inteligencia creativa y desarrollo de las capacidades creativas en todos los planes de estudio de grado como formación básica. Esta propuesta se justifica porque la generación de ideas es el paso inicial e imprescindible para la innovación en todos los ámbitos de conocimiento y en la estructura de la sociedad en general. Se evalúa la utilización del doblaje como técnica para trabajar la creatividad y se recogen los beneficios que aporta esta herramienta en las distintas formas de ser aplicadas.

1.1. El doblaje en el ámbito educativo

El doblaje es un proceso integral de traducción y adaptación de la dimensión verbal de los contenidos audiovisuales en sincronía con el movimiento labial, la dramatización y la narrativa de la obra original (Richart, 2009). La construcción de significados y el reconocimiento de los distintos contextos e interacciones sociales en los que se da el acto comunicativo se consigue gracias a la adaptación dramática, discursiva y de la trama que se realiza desde la lengua oficial a la lengua meta. Para conseguir el denominado "efecto realidad", se debe producir la sincronía en tres sentidos: la sincronía cinésica, es decir, la adaptación de los movimientos corporales mediante representaciones lingüísticas que acompañan al movimiento para explicarlo y evitar la incomprensión; la isocronía, que se refiere a la adaptación de los tiempos discursivos desde la lengua original a la lengua meta; y la sincronía labial o fonética, que es la adecuación de los movimientos y articulaciones bucolabiales (Chaume, 2005).

El doblaje ha demostrado ser una metodología innovadora para la adquisición de diversas competencias en el alumnado. Al implementar el doblaje en el aula, los estudiantes se involucran en procesos creativos y colaborativos, lo que incrementa su motivación y mejora la experiencia de aprendizaje. Se ha demostrado que esta disciplina audiovisual resuelve deficiencias en la comprensión lectora y la expresión oral, permitiendo a los estudiantes formar parte de un proceso de creación que incrementa su interés en la actividad (Pascual Blasco, 2021), fomentando la creatividad y el desarrollo de habilidades múltiples (Schustek García, 2021). Por otra parte, los proyectos de doblaje en el aula son efectivos para mejorar las habilidades en lenguas extranjeras en: velocidad, entonación y pronunciación (Sánchez-Requena, 2020); fluidez y pronunciación en conversaciones espontáneas (Sánchez-Requena, 2016); comprensión auditiva (Lian, 2022); reducción de la ansiedad al hablar (Huang, 2022) y adquisición de vocabulario (Delgado Pamos, 2016). Además, el doblaje incrementa la conciencia de esta industria creativa (Jüngst, 2013), fomenta la participación colaborativa entre los estudiantes (Ortega-Bellver, 2016), aumenta la cohesión grupal (Huang, 2022) y amplía la conciencia pragmática de la lengua a la que

se dobla (Lertola, 2017). Con independencia de la perspectiva educativa desde la que el doblaje se ponga en práctica, esta disciplina artística y audiovisual mejora la motivación de los estudiantes para la realización de la tarea requerida (Fernández-Costales, 2021; Fernández-Costales, 2020; Huang, 2022; Navarrete, 2013; Pascual Blasco, 2021)

De este modo, se revela como una técnica pedagógica que emplea las estrategias de manejo de recursos. Esta estrategia engloba tanto las tácticas empleadas directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje como aquellas que influyen en el entorno emocional y motivacional del estudiante (Valle et al., 1998). Incluir estrategias que se ocupen de las condiciones psicológicas y materiales del aprendizaje, además de las cognitivas y las metacognitivas, proporciona un soporte emocional y motivacional al alumno y hace que adquiera conocimiento, se sienta comprometido y sea capaz de aplicar lo aprendido en nuevos contextos.

La innovación metodológica que supone la integración del doblaje en el currículo se basa en su capacidad para conectar con los estudiantes a través de un formato que les resulta familiar y estimulante: el audiovisual. Los alumnos están acostumbrados al consumo de medios audiovisuales y esto hace que vean el doblaje como una forma entretenida de aprender. La reinterpretación de los diálogos permite que los estudiantes aprendan las sutilezas del lenguaje y sus matices culturales al mismo tiempo que trabajan la escucha activa y la expresión creativa. Por otro lado, el doblaje requiere habilidades técnicas y artísticas que fomentan la autonomía de los estudiantes. Algunos de los retos que esta práctica presenta a los alumnos son: comprender los aspectos técnicos de la producción audiovisual, la sincronización de la voz con el movimiento labial de los personajes y entender la importancia del ritmo y el tono en la transmisión de emociones. Enfrentar estos desafíos mejora su capacidad de comprensión y expresión, al mismo tiempo que aumenta su motivación y participación en el aula.

1.2. El doblaje como técnica creativa

La formación en creatividad como materia curricular debe contener asignaturas en las que se impartan los contenidos teóricos básicos sobre el concepto de creatividad y los conocimientos sobre el hecho creativo

resultado de las investigaciones sobre la misma. A su vez, la formación en creatividad debe trabajar la capacidad del pensamiento creativo del alumno de la siguiente forma: detección personal de las barreras a la creatividad (también denominadas bloqueos creativos); instrucción en técnicas creativas y ejecución de ejercicios creativos que le muestren las posibilidades para su entrenamiento y desarrollo.

En este contexto, el programa práctico de la asignatura de creatividad en comunicación de los grados de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad Católica de Murcia contiene una selección de ejercicios de cuya aplicación se han obtenido resultados valiosos para la mejora del entrenamiento creativo del alumnado. Este programa cuenta con tareas individuales y grupales (en mayor proporción) que se realizan de forma presencial en el aula. Las características fundamentales son: por un lado, la temporalidad medida y concreta, y, por otro, la inmediatez de la propuesta que introduce el factor sorpresa en cuanto que el alumno no conoce de antemano todos los requisitos de la tarea. Estos pilares ayudan a desarrollar la respuesta inmediata ante problemas emergentes y la improvisación de las respuestas. A ellos se une el aprendizaje del trabajo en equipo que, bajo la instrucción del profesor para su ejecución, logra que los alumnos adquieran la capacidad para el trabajo colaborativo.

Concretamente se presentan los resultados de la utilización de la práctica de doblaje (semi) improvisado. Esta práctica se integra en el enfoque de entrenamiento creativo en el aula (Chacón-López, 2021) y se beneficia de las aportaciones del doblaje a la formación de los alumnos. El doblaje tiene una relación directa con la motivación, se puede llevar a cabo como actividad lúdica y permite su realización de forma improvisada. Estas características del doblaje sirven para superar las barreras de creatividad personal, sobre todo el factor clave asociado a la baja motivación (Chacón-López, 2021). Al mismo tiempo, la improvisación es un ejercicio directamente relacionado con la capacidad de resistencia que desarrolla la capacidad de adaptación al cambio. Junto a esta característica, la improvisación se utiliza como juego y, en el campo de la educación, es una herramienta para introducir la diversión en el proceso de enseñanza aprendizaje y, por tanto, de la gamificación. En la

ejecución práctica del ejercicio de doblaje creativo se ha observado la relación directamente proporcional entre la imposición de restricciones temáticas para las respuestas y la originalidad de las mismas.

Chacón-López (2021) recoge otras investigaciones que han encontrado una correlación positiva entre la autoestima (variable muy vinculada al autoconcepto) y la creatividad (Cantero et al., 2016; Deng y Zhang, 2011; Goldsmith y Matherly, 2012). Las personas con alta autoestima presentan altos niveles de motivación interna, ligada a la creatividad (Da Costa et al., 2015), reduciendo la motivación externa (Amabile y Pillemer, 2012); se sienten más capaces de realizar cualquier tarea, tienen menos miedo de expresar opiniones diferentes a las de la mayoría y son más capaces de compartir ideas creativas (Thatcher y Brown, 2010), de ahí el interés por este constructo en la presente investigación.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo principal

El objetivo principal del estudio es evaluar la práctica de doblaje creativo como ejercicio/herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las habilidades y capacidades creativas del alumnado universitario.

2.2. Objetivos secundarios

Los objetivos secundarios se centran en:

- comprobar los beneficios de la práctica de doblaje creativo cuando se deja libertad a los grupos para proponer cualquier tema principal en su propuesta creativa: las primeras ideas creativas se adoptan como resultado del ejercicio y suelen ser comunes coincidir entre los grupos participantes.
- comprobar los beneficios de la práctica de doblaje creativo cuando se imponen restricciones temáticas en las propuestas creativas: se descartan las primeras ideas y las ideas propuestas son más originales en menos tiempo.

– valorar la práctica de doblaje en cuanto a sus cualidades para introducir el factor sorpresa, el carácter lúdico, adaptación al cambio y aumentar la motivación del alumno.

3. METODOLOGÍA

El método aplicado para estudiar los beneficios del doblaje creativo en el entrenamiento y desarrollo de las habilidades creativas en los alumnos universitarios es el estudio de caso, que pertenece a la investigación experiencial o vivencial (Arteaga, 2019).

El método de investigación vivencial se centra en la experiencia personal como fuente primaria de conocimiento lo que conlleva un enfoque cualitativo. Las claves de estos métodos son la experiencia directa (los participantes se involucran en actividades o situaciones que son objeto de estudio, lo que les permite obtener conocimientos de primera mano), la reflexión de esta experiencia, la conceptualización de la reflexión (desarrollo de conceptos y teorías que explican sus experiencias) y la experiencia activa que consiste en poner a prueba en nuevas situaciones todo lo alcanzado. Esta metodología es especialmente útil en campos como la psicología, la educación y las ciencias sociales, donde la comprensión de las experiencias humanas es fundamental. Permite a los investigadores obtener una comprensión profunda de los fenómenos estudiados y desarrollar explicaciones que reflejen la complejidad del comportamiento y las interacciones humanas. Además, promueve el desarrollo de habilidades y competencias tanto en los participantes del estudio como en los investigadores, ya que ambos se involucran activamente en el proceso de aprendizaje.

El estudio de caso es uno de los métodos experienciales más utilizado que consiste en la investigación en profundidad de un caso individual o grupo específico para explorar o entender fenómenos complejos dentro de su contexto (Martínez Carazo, 2006, Jiménez Chaves y Comet Weiler, 2016).

Se trata de analizar y recoger los datos de la experiencia real del desarrollo de la práctica de doblaje creativo en la asignatura Creatividad en Comunicación durante 3 oleadas (en los cursos 2021/2022, 2022/2023 y 2023/2024). Los resultados se triangulan con el conocimiento actual

de los conceptos clave del estudio y la experiencia de los profesores que dirigen el ejercicio en el aula.

Concretamente, se ha llevado a cabo la medición de las ideas temáticas de los trabajos de los alumnos y se ha realizado un análisis comparativo entre grupos y cursos en función de la variable: limitaciones o libertad para las propuestas temáticas. Los equipos del curso 2021/2022 trabajaron sin restricciones temáticas, los del curso 2022/2023 tenían prohibidos dos temas y en el curso 2023/2024 a dos subgrupos se le impusieron limitaciones y uno tuvo libertad para elegir el tema principal.

Los datos principales que se recogen son:

- Datos del grupo: curso, total de equipos por curso, número de subgrupo y total de equipos por subgrupo.
- Existencia de restricciones temáticas: si/no.
- Enumeración de temas presentados por los equipos.
- Coincidencias de los temas entre subgrupos de cada curso y entre cursos con y sin restricciones.
- Otras coincidencias relevantes.
- Coincidencias en las primeras ideas propuestas por los equipos.
- Principales observaciones de los profesores en el seguimiento de la actividad en el aula.

3.1. Descripción de la práctica y su contexto

Los grados de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad Católica de Murcia (UCAM) cuentan en su plan de estudios con la asignatura Creatividad en Comunicación que tiene como finalidad alcanzar los siguientes objetivos:

- Adquirir los conocimientos teóricos sobre la creatividad.
- Conocer las definiciones del término, la investigación sobre la misma y los aspectos que influyen en ella.

- Adquirir los conocimientos teóricos sobre las técnicas creativas y ser capaz de aplicar saber en casos prácticos y trabajos de grupo.
- Capacitar al alumno para trabajar en equipos profesionales aportando su bagaje personal.
- Adquirir el conocimiento de los procesos creativos de mensajes persuasivos en los distintos medios de comunicación (convencionales y de última generación) concretando esta actividad ensayando la creación de y en distintos formatos comunicativos a través de las prácticas individuales y los trabajos en grupo.
- Definir los perfiles profesionales en los que la creatividad es un elemento clave y ubicar estos perfiles en los distintos tipos de empresas de comunicación lo que le capacitará para impulsar sus estudios teórico-prácticos con motivación y tenacidad.
- Generar una actitud creativa que le capacite para la innovación en cualquiera de los campos en los que trabaje.

En consonancia con estos objetivos, los planteamientos metodológicos de la asignatura persiguen que los alumnos adquieran un conjunto de competencias relacionadas directamente con la inteligencia creativa como son[69]:

3.1.1. Competencias transversales

- (CT2) Capacidad de creatividad y resolución de problemas.
- (CT9) Capacidad para trabajar en equipo

1. Competencias específicas

a. Competencias disciplinares:

[69] Enlace a la guía académica de la asignatura Creatividad en Comunicación del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la UCAM donde se pueden comprobar las competencias. https://bit.ly/3S3Ps3S

- (CD9) Conocimiento de los métodos del pensamiento creador y su aplicación en el proceso de comunicación publicitaria.
- (CD12) Estudio de las estrategias y procesos encaminados a la creación y realización de mensajes publicitarios en los distintos soportes y medios de comunicación.
- (CD14) Conocimiento y estudio de los procesos psicosociales, cognitivos y emocionales de la comunicación.
- (CD20) Conocimiento del comportamiento humano y social.

b. Competencias profesionales:

- CP7) Capacidad y habilidad para dar forma creativa al mensaje.
- (CP8) Capacidad y habilidad para la creación y desarrollo de elementos gráficos, imágenes, símbolos o textos.
- (CP17) Capacidad y habilidad para expresarse con fluidez y eficacia comunicativa.
- (CP19) Capacidad y habilidad para comunicar en el lenguaje propio de cada uno de los medios de comunicación en sus diversas formas combinadas o nuevos soportes digitales.
- (CP20) Capacidad y habilidad de exponer razonadamente ideas.

c. Competencias actitudinales:

- (C A1) Mantener una actitud continua de aprendizaje y mejora
- (C A2) Manifestar y desarrollar un alto grado de autoconocimiento
- (C A4) Colaborar y cooperar con otros profesionales.
- (C A5) Manifestar respeto, valoración y sensibilidad ante el trabajo de los demás.
- (C A7) Trabajar con responsabilidad y afán de servicio.

En lo que respecta al programa práctico de la asignatura se ha estructurado para lograr que el alumno identifique sus capacidades creativas, las desarrolle y entienda que la búsqueda y generación de ideas creativas es el resultado de un proceso intelectual que puede iniciarse intencionadamente y que dicho proceso puede ser entrenado para su mejora.

En este sentido las tareas que ha de realizar el alumnado se han diseñado para que sirvan de herramientas adecuadas para cumplir estos objetivos.

3.1.1. Características de las prácticas de creatividad

Los ejercicios prácticos de la asignatura Creatividad en comunicación se caracterizan por una serie de rasgos metodológicos que las hacen aptas para su realización en el aula y válidas para conseguir su cometido:

- Factor sorpresa y gestión del cambio: una premisa metodológica de las prácticas de la asignatura consiste en que el alumno no sepa con certeza lo que se le va a pedir que haga en cada sesión, es decir, introducir el factor sorpresa. Para conseguir que el alumno se encuentre con una demanda inesperada de tareas se introducen cambios en todas las sesiones prácticas. Concretamente, se aplican variaciones en: la composición de grupos nuevos para cada sesión -de manera que las situaciones de trabajo con sus compañeros sean diferentes-; en los temas sobre los que trata el ejercicio; en los contenidos que tienen que construir (contenidos de programas para televisión, locuciones para actos públicos, anuncios, conferencias, eventos, monólogos, cuentos, rimas,…) y, en general, en las tareas para que supongan un cambio que rete a su cerebro a trabajar de manera diferente y entrene partes de su capacidad mental hasta ahora poco activadas. Este factor sorpresa está estrechamente relacionado con la capacidad para enfrentarse a situaciones imprevistas que conllevan cambios rápidos que demandan una adaptación urgente.

- Trabajo en equipo: la mayor parte de las prácticas son grupales para que el alumnado se ejercite en el trabajo colaborativo. Este aprendizaje es un reto en la formación en el siglo XXI. Cada vez es más difícil enseñar a los alumnos a interactuar de forma presencial aportando ideas y escuchando las ideas de los demás sin intermediación de herramientas tecnológicas. Las sesiones creativas se rigen por el principio de no juzgar las ideas aportadas, especialmente en las primeras sesiones de

generación de las mismas. Lograr que los alumnos sean capaces de superar los bloqueos personales para aportar ideas (miedo a hacer el ridículo y miedo a equivocarse) y no dejarse llevar por el razonamiento lógico que les hace evaluar las de los compañeros es un reto importante. Seguir estas directrices genera un ambiente relajado y de confianza beneficioso para que las ideas salgan con rapidez y perspicacia.

- Tiempo limitado: las prácticas que se realizan en el aula tienen determinado un periodo de tiempo concreto para su realización y exposición en la misma sesión. Acotar el tiempo de las tareas ayuda a que los alumnos aprendan a optimizar los recursos, en este caso de tiempo. Además, la presión del tiempo ejercita la atención mediante la concentración en la tarea y en el resultado inmediato que se le solicita.

- Improvisación controlada: en consonancia con el corto periodo de tiempo de que disponen los alumnos para realizar los ejercicios creativos, los resultados tienen un rasgo de improvisación. No es una improvisación total, sin embargo, no son trabajos en los que pueden introducir la reflexión, el repaso, la mejora y la búsqueda de información para perfeccionar el resultado. Deben generar varias ideas alternativas, elegir una de ellas, desarrollar un primer borrador y exponerlo ante toda la clase. Esta condición de las prácticas trabaja las aptitudes creativas conocidas como la fluidez, flexibilidad y elaboración.

- Exposición de los trabajos realizados: en el último tramo de la sesión creativa se realiza la exposición de lo ejercicios ante la clase. Esta actividad final de la tarea aporta los siguientes beneficios: los alumnos aprenden a evaluar la creatividad, comprueban los resultados de todos los integrantes de la clase y pueden observar la coincidencia de las propuestas y detectar las ideas más creativas; al tener que exponer las ideas generadas se ejercitan en el atrevimiento que supone la novedad, se arriesgan a presentar propuestas que, por novedosas, no saben si serán bien aceptadas (trabajan el riesgo a exponer ideas nuevas). La

exposición del ejercicio es fundamental porque el pensamiento creativo es un proceso que va del interior al exterior, del presente al futuro, se piensa hacia adelante, hacia lo desconocido.

- Ejercicios lúdicos: En la actualidad se han desarrollado programas cognitivos de entrenamiento mental para mantener el cerebro en plena forma, desarrollar su capacidad y/o evitar su envejecimiento, como el conocido Brain Trainig del Dc. Kawashima comercializado por Nintendo o la gran variedad de juegos mentales ofertados en el espacio web. En consonancia con esta tendencia las prácticas de la asignatura consisten en juegos o ejercicios en muchos de los cuales los alumnos interactúan unos con otros, se relacionan y no solo aprenden a trabajar en grupo, sino a pensar en grupo.

- Pautas para el desbloqueo creativo: para conseguir el desbloqueo se fomenta un ambiente de aprendizaje estimulante tanto individual como para el grupo en su conjunto. Los estudiantes deben sentirse seguros para expresarse libremente y cometer errores sin miedo a que sus ideas sean juzgadas o rechazadas con la confianza de que sus aportaciones son valoradas por ser ideas. Para conseguir este ambiente de relajación entre los alumnos se recomienda el uso del humor en las propuestas. El profesor observa el comportamiento de los grupos y, si detecta tensión, aburrimiento o rechazo de ideas, establece rutinas como, por ejemplo, "no se puede decir no" ante la idea de un compañero y si quieren cambiarla tendrán que decir "si, y …" aportar su idea.

A continuación, se detalla la práctica analizada de doblaje creativo.

3.1.2. Descripción de la práctica de doblaje creativo

El ejercicio práctico de doblaje creativo que se analiza consiste en reinterpretar escenas de películas, proporcionando diálogos espontáneos y creativos. Los alumnos tienen que inventar un contexto completamente nuevo, lo que les permite explorar diferentes posibilidades. Su creación no puede coincidir con las características de los personajes ni

con el contexto narrativo de la escena real. Así, los estudiantes deben crear diálogos que sitúen la trama en un contexto diferente. Solo debe coincidir el número de personajes, la sincronización labial y la cohesión visual del documento original.

El ejercicio se realiza en equipos de entre cuatro y cinco integrantes seleccionados por el profesor para que no se repita su composición y procurar que interactúen con personas diferentes. Es una actividad colaborativa que fomenta la cooperación y requiere la necesidad de escuchar activamente a los compañeros y construir sobre sus ideas, lo que promueve un ambiente de co-creación y respeto mutuo que estimula una mayor participación individual.

El material con el que trabajan es la escena "Amistad" de la película de animación "El Libro de la Selva" de Disney. La escena es la misma para todos los grupos y se les proporciona mediante el enlace a YouTube[70]. Además, se les proporciona las instrucciones del ejercicio y papel para que anoten todas las primeras ideas creativas y el guion del diálogo final.

El tiempo de realización del ejercicio está limitado y distribuido de la siguiente forma: 10 minutos de explicación de la tarea e instrucciones a seguir; 45 minutos de búsqueda de ideas y preparación del diálogo durante los que deben permanecer trabajando sin opción de terminar antes; 30 minutos de exposición y evaluación de las tareas mediante la observación directa de sus actuaciones y la retroalimentación de sus compañeros. La exposición de los trabajos permite a los alumnos comparar las ideas y evaluar el grado de novedad y originalidad de las mismas.

En los primeros minutos del tiempo del trabajo creativo los alumnos deben recopilar un listado de primeras ideas que consisten en propuestas generales que utilizarán para elegir la que van a trabajar.

Los criterios de evaluación de la práctica incluyen la originalidad de los diálogos, la fluidez y flexibilidad de la búsqueda de ideas y de la actuación, y la cohesión del grupo.

---

[70] Enlace a la escena "amistad" de la película " El Libro de la Selva" (DisneyMusic1992, 2012): https://www.youtube.com/watch?v=UQtL8BHI93M

Como se ha mencionado anteriormente, en algunos cursos y subgrupos de trabajo se aplicaron restricciones temáticas informadas en las instrucciones de la tarea. Las limitaciones para los grupos de prácticas analizados fueron: la temática propuesta no puede representar un contexto de fiesta. El concepto fiesta incluye: salidas con amigos, discotecas, alcohol, drogas, celebraciones (cumpleaños, Navidad, graduación, eventos familiares). La segunda restricción fue que la temática propuesta no puede representar una situación en la que el protagonista está triste por cuestiones amorosas.

4. RESULTADOS

Los datos extraídos del análisis de la aplicación de la técnica de doblaje creativo en las prácticas de la asignatura de creatividad en comunicación son los siguientes:

1. Datos del grupo: curso, total de equipos por curso, número de subgrupo y total de equipos por subgrupo.

- En el curso 2021/2022: se formaron 19 equipos repartidos en 4 subgrupos: grupo 1 (5 equipos), grupo 2 (4), grupo 3 (5) y grupo 4 (5).
- En el curso 2022/2023: se formaron 18 equipos repartidos en 3 subgrupos: grupo 1 (6 equipos), grupo 2 (6), grupo 3 (6).
- En el curso 2022/2023: se formaron 17 equipos repartidos en 3 subgrupos: grupo 1 (6 equipos), grupo 2 (5), grupo 3 (6).

2. Existencia de restricciones temáticas:

- En el curso 2021/2022 no se incluyeron restricciones en ningún subgrupo
- En el curso 2022/2023: sí se incluyeron restricciones en todos los subgrupos
- En el curso 2022/2023: no se incluyeron restricciones en el subgrupo 1 y sí se incluyeron en los subgrupos 2 y 3.

3. Los temas presentados por los equipos fueron los siguientes (ver tabla 1):

- Fiesta: este tema incluye salidas con amigos, discotecas, alcohol, drogas, celebraciones (cumpleaños, Navidad, graduación, eventos familiares).
- Comerse a Mowgli: propuestas en las que los personajes proponen comerse al protagonista.
- Mowgli tiene piojos
- MasterChef
- Venta de coche
- Estudios: incluye todos los temas relacionados con el entorno educativo (exámenes, clases, profesores, estudio, aprobados y suspensos, etc.)
- Soborno: 1/5
- Prostitutas: 1/5
- Animar: 1/5
- Estafa: 1/5
- Mercadona: 1/5
- Coro: pertenecen a esta categoría todos los temas con ideas musicales (ensayos, grupos, conciertos, etc.).
- Venta ambulante: 1/5
- Fútbol: 1/6
- Secuestro: 1/6
- Gimnasio: 1/6
- Niño perdido: 1/6
- Convencer para quedarse: 1/6
- Secta
- Higiene
- Competencia entre marcas
- Abuelos perdidos
- Baile
- Compras
- Ladrón: 1/5
- Conquistar chica: 2/6
- Chicos molestando: 1/6
- Gitanos: 1/6
- Tatuadores: 1/6

TABLA 1. *Resultados de las propuestas temáticas extraídos por cursos, equipos, subgrupos, equipos, con/sin restricciones y temas presentados*

Curso académico	**2021/2022**				**2022/2023**			**2023/2024**		
Total equipos	19				18			17		
Subgrupos	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3
Equipos/ grupo	5/19	4/19	5/19	5/19	6/18	6/18	6/18	6/17	5/17	6/17
Restricción temática	No	No	No	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí
Temas presentados	Fiesta: 4/19 (21%) Comerse a Mowgli: 3/19 (16%) Estudios: 2/19 (11%)				Fútbol: 3/18 (17%) Estafa: 2/18 (11%) Secta: 2/18 (11%)			Fiesta*: 5/17 (29%)		
	Sin restricciones (Curso 21/22 + Subgrupo 1 curso 23/24 + alumno en recuperación subgrupo 3 curso 22/23 = 26) fiesta (8/26, 31%); comerse a Mowgli (3/26, 12%); estudios (2/26, 8%); coro (3/26, 12%). Del total de los grupos, un 62% presentan coincidencias temáticas. En total se recogen 14 temáticas distintas. De ellas, se repiten 4 (29%).									
	Con restricciones (Curso 22/23 + subgrupos 2 y 3 curso 23/24 = 29) fútbol (3/29, 10%); estafa (2/29; 7%); secta (2/29, 7%); fiesta (2/29, 7%)									

*En el subgrupo 3 del curso 2023/2024 hay un equipo que presenta el ejercicio con la temática fiesta, a pesar de que esta temática estaba limitada en las instrucciones.
Fuente: elaboración propia

4. Coincidencias de los temas entre subgrupos de cada curso con y sin restricciones.

– Curso 2021/2022:
  Sin restricciones: de los 19 equipos, el 21% coincidieron en la temática fiesta, el 16% en comerse a Mowgli y el 11% en estudios.
– Curso 2022/2023:
  Con restricciones: de los 18 equipos, el 17% coincidieron en la temática fútbol, el 11% en estafa y el 11% en secta.
– Curso 2023/2024:
  Sin restricciones: de los 6 equipos del subgrupo 1, el 50% coincidieron en la temática fiesta.
  Con restricciones: dos equipos de los subgrupos 2 y 3 propusieron fiesta (18%) a pesar de la prohibición temática.

– La coincidencia de los subgrupos, con y sin restricciones, sería de un 29% en la temática fiesta.

5. Coincidencias de los temas entre los equipos de todos los cursos con y sin restricciones.

– Con restricciones (Curso 22/23 + subgrupos 2 y 3 curso 23/24 = 29 equipos)
  Un 10% de los grupos coinciden en la temática fútbol, un 7% en estafa, un 7% en secta y un 7% en fiesta.
  Del total de los grupos, un 31% presentan coincidencias temáticas.
– Sin restricciones (Curso 21/22 + subgrupo 1 curso 23/24 + alumno en recuperación subgrupo 3 curso 22/23 = 26 equipos)
  El 31% coincide en la temática fiesta, el 12% en comerse a Mowgli, el 12% en coro y el 8% en estudios. Es relevante destacar que el alumno en recuperación, perteneciente al subgrupo 3 del curso 2022/2023 (con restricciones), no se le impusieron prohibiciones y presentó la temática fiesta.
  Del total de los grupos, un 62% presentan coincidencias temáticas.

6. Otras coincidencias relevantes:

– El personaje que proponen los equipos para la figura del tigre desempeña un rol de autoridad que se impone al resto de los personajes. En total, el 37 % de las propuestas eligen una figura autoritaria. A esta categoría hay que sumar otras figuras que siendo autoritarias destacan por su repetición. Estas son: el policía que se repite en un 13% de casos, el profesor que supone un 11% y el depredador que aparece en un 15% de las propuestas. Estas figuras destacadas coinciden con las temáticas de fiesta, estudios y comerse a Mowgli, respectivamente. El total de la interpretación del personaje sustituto del tigre como figura que impone sus normas o su poder es del 76%. En un 7 % de los casos está representado con otro tipo de figuras como dependiente de venta y amigos. Y, por último, en el 17% restante no aparece la figura del tigre.

7. Datos sobre las primeras ideas propuestas y descartadas por los equipos.

– Coincidencias:
  Fiesta: 47/176 (27%)
  Estudio: 17/176 (10)
  Fútbol: 11 (6%)
  Desamor: 8/176 (5%)
  Gimnasio: 8 (5%)
  Coro: 5 (3%)
  Secta: 4/176 (2%)
  Política: 3/176 (2%)
  Higiene: 3 (2%)
  Compras: 2 (1%)
  La categoría Otros contiene ideas que no se repiten y suponen un 5% del total de las primeras ideas propuestas

8. Resultados generales relativas a los temas:

– La temática fiesta es la más repetida en los grupos que no tienen restricciones e incluso aparece en algunos grupos en los que sí se imponen y aparece en todos los subgrupos en las listas de primeras ideas.
– Se repiten las temáticas más utilizadas, tanto en las primeras y ideas descartadas como en las ideas seleccionadas. Concretamente:fiesta y estudios.
– El tema comerse a Mowgli es el segundo más seleccionado en los subgrupos sin restricciones y, sin embargo, no aparece en las primeras ideas descartadas en ningún curso.

9. Principales observaciones de los profesores en el seguimiento de la actividad en el aula:

– Aunque les expliques que han de hacer una primera búsqueda de ideas para construir su historia y recogerla por escrito de forma sintética, suelen intercambiar ideas sin anotar ninguna y filtran las propuestas sin darse cuenta de que lo están haciendo. Solo lo hacen cuando el profesor interviene se acerca

al grupo y lo recuerda. En ocasiones, se detecta que no han anotado todas las ideas aportadas y necesitan un segundo comentario del profesor que indica que han de recoger todo lo aportado por absurdo o poco útil que parezca.
- Los equipos se relajan cuando interviene el profesor y recuerda que deben procurar que las ideas y el ambiente de trabajo sea divertido y que se valora en la nota la actitud del grupo en este sentido.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El desarrollo y mejora en la producción creativa como consecuencia de los programas de formación en creatividad es un resultado comprobado en investigaciones dentro del ámbito universitario como el presentado por Chacón-López (2021). Junto a los datos de su investigación con alumnos de educación, la autora aporta las conclusiones de otras investigaciones que determinan los aspectos creativos que se benefician del entrenamiento de la creatividad y la eficacia de los mismos en relación al alcance en el tiempo de estos beneficios. Así, la autoeficacia creativa, la producción creativa -fluidez, originalidad y elaboración- y la imaginación creativa aumentan considerablemente. Al mismo tiempo, otros autores han señalado la importancia de combatir los bloqueos creativos que presentan los alumnos partiendo de la detección de los mismos (Cheung, Roskams y Fisher, 2006; Mathisen y Bronnick, 2009; Tang y Werner, 2017; Byrge y Tang, 2015; Karwowski y Soszynski, 2008; Hilal et al., 2013; Kazerounian y Foley, 2007 como se citan en Chacón-López, 2021).

Las principales conclusiones del análisis de los resultados revelan que:

El doblaje tiene un carácter lúdico que sirve para desbloquear a los integrantes del grupo y aumenta la motivación hacia la creatividad.

El ejercicio de doblaje creativo trabaja la flexibilidad que, a su vez, capacita para el trabajo en equipo y la adaptación al cambio.

Al mismo tiempo, el doblaje potencia la fluidez de las ideas mediante la improvisación de manera que la generación de respuestas frente a los cambios imprevistos se hace más ágil y rápida.

La introducción de restricciones como método heurístico acelera el proceso creativo y se generan ideas más creativas en menos tiempo.

La libertad de respuesta en los trabajos por equipo en las sesiones de grupo ayuda a que los alumnos comprueben en directo que las primeras ideas creativas coinciden.

Cuando los integrantes del equipo comparten contexto sociocultural (comportamientos sociales y contenidos culturales) la dificultad para proponer ideas alejadas es mayor. De hecho la temática de fiesta es la primera idea coincidente entre los integrantes de los equipos porque es un contexto compartido por los jóvenes universitarios dentro de las actividades de ocio habitual.

Se comprueba que las primeras ideas creativas se adoptan como resultado del ejercicio y suelen coincidir entre los grupos participantes cuando se deja libertad creativa, siendo respuestas menos originales. Al mismo tiempo, se ratifica que, cuando se introducen restricciones temáticas, se descartan las primeras ideas y las propuestas son más originales y se alcanzan en menos tiempo.

Por tanto, queda demostrada la eficacia de la práctica de doblaje en cuanto a sus cualidades para introducir el factor sorpresa, el carácter lúdico, adaptación al cambio y aumentar la motivación del alumno. Esta propuesta de trabajo creativo en el ámbito universitario es un paso más en el camino que se debe andar hacia el futuro de la formación superior en pro del desarrollo de la creatividad y la innovación en la sociedad.

8. REFERENCIAS

Arteaga Pupo, F. (2019). Diferencias entre método experiencial y experimental en las ciencias pedagógicas. Didasc@lia:Didáctica y Educación, 10(4), 251-263.

Delgado Pamos, M.M. (2016). La escritura de diálogos para doblaje en la clase de Inglés como lengua extranjera: implicaciones y actividades para la adquisición de vocabulario en el aula de Educación Primaria. [Trabajo

Fin de Máster, Universitat Jaume I]. Repositori Universitat Jaume I. https://bit.ly/4bXFcSy

Fernández Costales, A. (2021). Subtitling and Dubbing as Teaching Resources in CLIL in Primary Education: The Teachers' perspective. Porta Linguarum, (36), 175-192. DOI: 10.30827/portalin.v0i36.16228

Fernández Costales, A. y Avello-Rodríguez, R. (2020). La traducción audiovisual (subtitulado y doblaje) como herramienta didáctica en la enseñanza del asturiano en educación primaria. En Colomo Magaña, E.; Sánchez Rivas, E.; Ruiz Palmero, J. y Sánchez Rodríguez, J. (Coord.), La tecnología como eje del cambio metodológico (pp.442-445). UMA Editorial.

Chacón-López, H. (2021). Increased creative production in Spanish university students of Education. Thinking Skills and Creativity, 41. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100908

Chaume, F. (2005). Estrategias y técnicas de traducción para el ajuste o adaptación en el doblaje. Trasvases culturales: literatura, cine y traducción, (4), 145-153.

Huang, H.-T. D. (2022). Investigating the influence of video-dubbing tasks on EFL learning. Language, Learning & Technology, 26(1), 1-20.

Jiménez Chaves, V. E. y Comet Weiler, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. ACADEMO Revista De Investigación En Ciencias Sociales Y Humanidades, 3(2).

Jüngst, H.E. (2013). Las ventajas de integrar actividades de doblaje en el aula de traducción. Trans, (17), 103-114.

Lertola, J. y Mariotti, C. (2017). Reverse Dubbing and Subtitling: Raising Pragmatic Awareness in Italian English as a Second Language (ESL) Learners. The Journal of Specialised Translation, (28), 103-121.

Lian, M. (2022). La aplicación didáctica del doblaje a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) para estudiantes chinos del tercer y cuarto curso de filología hispánica. [Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Valencia]. RiuNet. https://bit.ly/4co3uF3

Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. Pensamiento & Gestión, (20), 165-193.

Miralles González-Conde, M.A. y Sánchez Hervás, D. (2023). Formación en competencias creativas del docente universitario en el espacio europeo de educación superior. En Díaz-Noguera, M. D., Hervás-Gómez, C., Domínguez-González, M.A., Martín Gutiérrez, A. Sembrando el futuro: la revolución en la formación y desarrollo de competencias (pp. 94-115). Dykinson.

Navarrete, M. (2013). El doblaje como herramienta didáctica en el aula de español y desde el entorno ClipFlair. MarcoEle, (16), 75-87.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2023). Marcos y pruebas de la evaluación PISA 2022. Pensamiento Creativo. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Recuperado de: https://bit.ly/4dj84oP

Ortega Bellver, C. (2016). El doblaje en el aula: un proyecto didáctico multidisciplinar. [Trabajo Fin de Grado, Universidad Internacional de La Rioja]. Reunir. https://bit.ly/4c7LjDV

Pascual Blasco, V. (2021). El doblaje de factuals como metodología innovadora para la resolución de deficiencias en comprensión lectora y expresión oral. [Trabajo Fin de Máster, UCAM]. RIUcam https://bit.ly/4cpbYf4

Richart, M. (2009). La alegría de transformar: teorías de la traducción y teoría del doblaje audiovisual. Tirant lo Blanch.

Sánchez-Requena, A. (2018). Intralingual dubbing as a tool for developing speaking skills. Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts, 4(1), 101-128.

Sánchez-Requena, A. (2015). Audiovisual Translation in Teaching Foreign Languages: Contributions of Dubbing to Develop Fluency and Pronunciation in Spontaneous Conversations. Porta Linguarum, (26), 9-21.

Schustek García, A. (2021). El podcast y el doblaje para la creación de productos digitales desde una mirada inclusiva hacia las altas capacidades intelectuales. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de La Laguna]. RIULL. https://bit.ly/4crMbTP

Valle, A., González, R., Cuevas, L. M. y Fernández, A. P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. Revista de Psicodidáctica, (6), 53-68.

ESTUDIO DEL IMPACTO DE UNA ASIGNATURA GAMIFICADA EN LA ACTITUD HACIA LAS CIENCIAS EN FUTUROS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL

GERARD GUIMERÀ BALLESTA
GREGORIO JIMÉNEZ VALVERDE
NOËLLE FABRE MITJANS
CARLOS HERAS PANIAGUA
Grupo de Innovación Docente Consolidado EduCiTS
y Grupo de Investigación EMA (Entornos y Materiales para el Aprendizaje)
Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

La formación de maestros de Educación Infantil incluye la preparación para enseñar una amplia gama de contenidos, entre los que se encuentran las ciencias naturales. La actitud de los futuros maestros hacia las ciencias es un factor crítico que puede influir en su eficacia docente y en la motivación de sus futuros estudiantes. Según la teoría del comportamiento planeado de Ajzen (1991), las actitudes son uno de los componentes clave que determinan las intenciones y comportamientos futuros. En el contexto de la enseñanza, las actitudes de los maestros hacia una disciplina específica pueden afectar tanto su enfoque pedagógico como la forma en que transmiten el contenido a los estudiantes.

Las actitudes de los maestros hacia las ciencias tienen un impacto significativo en las actitudes y el rendimiento de sus estudiantes. Diversos estudios han demostrado que los maestros que muestran entusiasmo y confianza en su enseñanza de las ciencias pueden inspirar a sus estudiantes a desarrollar un interés similar (Friedrichsen et al., 2011). Además, los maestros que se sienten competentes en la enseñanza de las ciencias son más propensos a utilizar métodos pedagógicos efectivos que fomenten el aprendizaje activo y el pensamiento crítico (NRC,

2012). A pesar de la importancia de las ciencias en el currículo educativo, muchos futuros maestros de Educación Infantil reportan una falta de confianza y preparación para enseñar estas materias (Appleton, 2003). Este problema puede atribuirse a varias causas, incluida la insuficiente formación en ciencias durante su educación previa o experiencias negativas con la enseñanza de las ciencias. Como resultado, muchos maestros optan por enfocarse en otras áreas del currículo en lugar de las ciencias, perpetuando una falta de énfasis en la enseñanza de las ciencias en la Educación Infantil.

La literatura sugiere una relación compleja entre las emociones y la enseñanza de las ciencias. A pesar de que la motivación y las competencias emocionales son reconocidas por su papel crucial en el aprendizaje efectivo (Bisquerra y Pérez, 2007), diversos estudios han mostrado una tendencia al rechazo y a emociones negativas hacia las ciencias a medida que los estudiantes avanzan en su trayectoria educativa (Vázquez y Manassero, 2007). Esta desconexión entre la valoración de la utilidad de las ciencias y la actitud hacia su aprendizaje resalta la necesidad de estrategias didácticas que aborden y transformen estas percepciones adversas.

La importancia de las actitudes hacia las ciencias de los futuros maestros ha sido ampliamente documentada. Hamed et al. (2021) encontraron que las actitudes hacia las ciencias son fundamentales para el éxito en su enseñanza y aprendizaje, y que los maestros con actitudes positivas tienden a ser más efectivos en el aula. Además, Mazas y Bravo (2018) subrayaron que las actitudes de los futuros maestros son cruciales para la implementación de metodologías activas y centradas en el estudiante, lo que resulta en un aprendizaje más significativo y duradero.

En un metaanálisis reciente, Zhu y Urhahne (2021) destacaron que la actitud hacia las ciencias tiene una correlación positiva significativa con el rendimiento académico en ciencias, sugiriendo que intervenciones que mejoren la actitud de los estudiantes hacia la ciencia pueden tener un impacto directo en su desempeño. Esta relación es particularmente relevante en la formación inicial del profesorado, etapa en la que las actitudes y creencias de los futuros maestros pueden influir en su efectividad como educadores y en su capacidad para inspirar a sus propios estudiantes.

En este escenario, la gamificación educativa, es decir, la introducción de elementos propios del juego en contextos educativos (Kapp, 2013), emerge como una estrategia prometedora. La gamificación tiene el potencial de renovar el enfoque tradicional hacia la enseñanza de las ciencias mediante la incorporación de elementos lúdicos que buscan hacer el aprendizaje más atractivo y motivador, transformando al estudiante de un receptor pasivo a un actor activo en su aprendizaje y fomentando la interacción social (Kalogiannakis et al., 2021). Esteve y Solbes (2017) enfatizan la necesidad de integrar metodologías activas y centradas en el estudiante en la formación inicial del profesorado de ciencias para incentivar un mayor interés y desarrollar actitudes positivas hacia estas disciplinas.

Numerosos estudios han documentado los beneficios de la gamificación en diversos contextos educativos. Por ejemplo, Hamari et al. (2014) encontraron que la gamificación puede aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes en el aprendizaje. Otros estudios han mostrado que la gamificación puede mejorar la comprensión de conceptos científicos complejos al proporcionar un entorno interactivo y participativo (Barata et al., 2015). En el ámbito de la formación docente, la gamificación ha demostrado ser una herramienta efectiva para desarrollar competencias pedagógicas y mejorar la actitud hacia la enseñanza de las ciencias (Bressler y Bodzin, 2013).

Además, la gamificación también favorece las sinergias entre estudiantes, mejorando la colaboración y el trabajo en equipo (Sailer et al., 2017), y provoca un aprendizaje más significativo (Dichev y Dicheva, 2017).

La gamificación ofrece, por tanto, una oportunidad única para abordar las emociones negativas asociadas tradicionalmente con la enseñanza de las ciencias. En este sentido, investigaciones previas han demostrado que la implementación de la gamificación en asignaturas de formación docente no solo incrementa la motivación de los estudiantes, sino que también mejora su retención del conocimiento y rendimiento académico (Faiella y Ricciardi, 2015; Pérez-Vázquez et al., 2019). Por ejemplo, Fabre et al. (2023) encontraron que la gamificación estructural en una asignatura de ciencias para futuros maestros de Educación Infantil en la Universidad de Barcelona mejoró significativamente la percepción y

comprensión de los estudiantes sobre la gamificación y su aplicación en el aula, y Jiménez et al. (2024) apuntaron que la implementación de la gamificación estructural en la formación inicial de maestros de ciencias puede fomentar actitudes más favorables, aumentar la motivación hacia las ciencias y mejorar la confianza en la enseñanza.

Dada la importancia de las actitudes en la enseñanza de las ciencias, y considerando los beneficios potenciales de la gamificación como estrategia pedagógica, este estudio se propuso investigar el impacto de de una asignatura gamificada en las actitudes de los futuros maestros de Educación Infantil hacia las ciencias. Al abordar esta cuestión, la investigación contribuye a una comprensión más profunda de cómo las intervenciones pedagógicas innovadoras pueden mejorar la preparación y disposición de los futuros maestros para enseñar ciencias, con el objetivo final de mejorar la educación científica en los niveles iniciales.

2. OBJETIVOS

Esta investigación tiene como objetivo evaluar el impacto de una asignatura gamificada en la actitud hacia las ciencias entre estudiantes de Magisterio de Educación Infantil. Se busca determinar si la implementación de la plataforma FantasyClass y la gamificación de contenidos puede incrementar la motivación y mejorar la actitud de los estudiantes hacia los contenidos de asignatura.

3. METODOLOGIA

El presente estudio adoptó enfoque mitxto. La parte cuantitativa se estructuró en un diseño cuasiexperimental de tipo pretest-postest, orientado a evaluar el impacto de la gamificación estructural en la motivación, actitud de los futuros docentes de Educación Infantil hacia las ciencias. La parte cualitativa sirvió para complementar los resultados cuantitativos. Este enfoque permite observar cambios en las variables de interés tras la implementación de la intervención gamificada en una única muestra de participantes, comparando los resultados obtenidos antes y después de la intervención.

3.1. Participantes

La muestra del estudio estuvo compuesta por un grupo-clase de 28 estudiantes, 27 mujeres y 1 hombre, matriculados en la asignatura optativa de ciencias, denominada "Desarrollo Biológico del Infante e Intervención Didáctica" (DBIID), del cuarto curso del Grado de Maestro en Educación Infantil. Todos los participantes aceptaron participar voluntariamente en la investigación. La selección de la muestra fue por conveniencia, basada en la disponibilidad y el acceso a los estudiantes matriculados en dicha asignatura durante el periodo de estudio.

3.2. Instrumento

Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario sobre actitud y motivación de futuros docentes hacia las ciencias y su enseñanza-aprendizaje. Este cuestionario, adaptado del "cuestionario sobre actitud y motivación de futuros docentes de Educación Primaria hacia la física y la química y su enseñanza-aprendizaje" (Jiménez et al., 2024), consta de 22 ítems distribuidos en tres dimensiones: pasado, presente y futuro. Los ítems fueron adaptados para referirse específicamente a las ciencias naturales y al contexto de la Educación Infantil. Los participantes manifestaron su grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones utilizando una escala Likert de 5 puntos, donde 1 indica "totalmente en desacuerdo" y 5 "totalmente de acuerdo". El cuestionario fue administrado en la primera (pretest) y última (postest) sesión de la asignatura. Además, el postest incluyó una pregunta abierta para obtener datos cualitativos sobre las experiencias y percepciones de los estudiantes respecto a la gamificación.

3.3. Procedimiento

La implementación de la gamificación estructural en la asignatura "Desarrollo Biológico del Infante e Intervención Didáctica" (DBIID) se llevó a cabo utilizando la plataforma digital FantasyClass, diseñada para fomentar la participación de los estudiantes mediante la integración de elementos de juego en la estructura de la asignatura. FantasyClass es una plataforma gratuita y equipada con múltiples funcionalidades que permiten gestionar los elementos de juego que se añaden

a la estructura de la asignatura. Los estudiantes se registraron en la plataforma durante la primera sesión de clase, eligiendo avatares que representaban a astronautas de diferentes colores, cada uno priorizando distintos tipos de puntos: vida, experiencia o monedas. Estos puntos eran esenciales dentro de la plataforma, ya que reflejaban el comportamiento y el progreso académico de los estudiantes; los puntos de vida aumentaban con comportamientos positivos y disminuían con los negativos, mientras que los puntos de experiencia se acumulaban con el éxito en actividades académicas, permitiendo a los estudiantes alcanzar diferentes niveles.

FIGURA 1. *Avatar en Fantasyclass, con punto de vida, experiencia y oro.*

Fuente: Fantasyclass.app

La plataforma también incluye un sistema de recompensas y progresión, donde los estudiantes pueden utilizar monedas de oro obtenidas a través de su participación y desempeño para comprar mejoras para sus avatares, como mascotas virtuales, habilidades y cartas del tesoro que ofrecen ventajas específicas. Estas ventajas incluyen la capacidad de hacer una pregunta durante un examen o extender el plazo de entrega de una tarea. Además, se enriquece con eventos aleatorios que alteran inesperadamente las condiciones del juego y una ruleta de la fortuna que brinda monedas de oro adicionales.

La gamificación en DBIID se introdujo a los estudiantes a través de un contexto narrativo inmersivo, presentándolos como astronautas exploradores en un mundo ficticio llamado "Reino Biológico Perdido", dividido en seis dominios, cada uno representando un tema académico diferente dentro del desarrollo biológico del infante y la intervención didáctica. La narrativa se presentó mediante un vídeo inicial que describía la misión de los estudiantes: colaborar con diversos personajes del reino y descubrir secretos escondidos en el planeta, enlazando así los temas académicos con una trama envolvente. Los estudiantes se organizaron en grupos de cuatro o cinco miembros, manteniendo esta organización durante todo el curso, lo que facilitó las dinámicas de cooperación y competición, esenciales para el éxito de la gamificación. Dentro de cada grupo, los estudiantes asumieron roles específicos y colaboraron para superar los retos de la asignatura, utilizando habilidades y cartas del tesoro diseñadas para fomentar la cooperación grupal; por ejemplo, la habilidad de “sanación” permitía a un estudiante restaurar los puntos de vida de todo su grupo, mientras que la carta del tesoro “back to the future” habilitaba deshacer una acción en que el estudiante había perdido puntos.

Las actividades gamificadas incluían batallas de preguntas al estilo de *Kahoot!*, en las que los estudiantes debían responder correctamente a las preguntas lanzadas por un enemigo de la narrativa para ganar recompensas, incentivando un aprendizaje activo y competitivo, además de participar en eventos de clase contra enemigos comunes, reforzando el espíritu de colaboración y aprendizaje conjunto. El seguimiento de la progresión académica y del comportamiento en el aula se gestionó a

través de FantasyClass, permitiendo traducir las conductas en puntos de vida y monedas, y evaluar académicamente a los estudiantes mediante puntos de experiencia asignados según la calidad de las tareas realizadas. Este sistema de retroalimentación continua permitía a los estudiantes acumular puntos de experiencia que se traducían en ir subiendo de nivel dentro de la plataforma, afectando directamente hasta cuatro puntos en la calificación final de la asignatura.

3.4. Análisis de datos

El análisis de los datos cuantitativos se llevó a cabo utilizando técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales con SPSS v. 29. Se calcularon las medias y desviaciones estándar para cada ítem del cuestionario en las fases de pretest y postest. Posteriormente, se realizó una prueba t de Student para muestras relacionadas con el fin de identificar diferencias significativas entre las puntuaciones pretest y postest para cada ítem.

Los datos cualitativos, obtenidos a partir de una pregunta abierta en el cuestionario postest, fueron analizados mediante análisis de contenido, utilizando Atlas.ti v.23. Los comentarios de los estudiantes se codificaron y categorizaron para identificar temas recurrentes y patrones en las percepciones y experiencias relacionadas con la gamificación. Este enfoque permitió triangular los resultados cuantitativos y cualitativos, proporcionando una comprensión más profunda del impacto de la gamificación en el aprendizaje y la actitud de los futuros docentes.

4. RESULTADOS

El análisis estadístico de las actitudes de los estudiantes de magisterio de Educación Infantil antes y después de la implementación de la gamificación en la asignatura revela resultados significativos que ilustran el impacto positivo de esta intervención.

En la dimensión del pasado (Tabla 1 y gráfico 1), que evalúa las experiencias educativas previas de los estudiantes con las ciencias (pretest) y la experiencia en la asignatura de DBIID, se observan diferencias significativas en varias áreas clave. Los estudiantes reportaron un aumento en

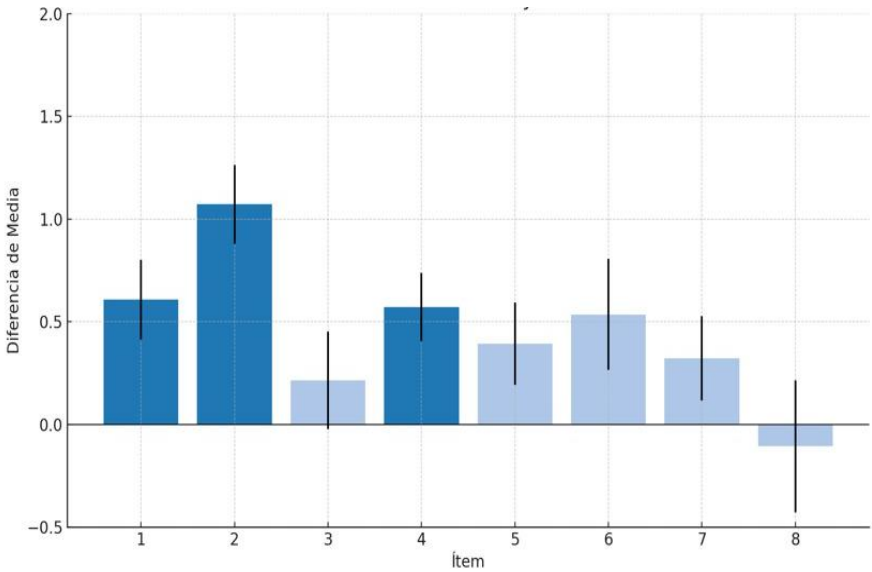
la percepción de que las clases de ciencias les proporcionaban respuestas a preguntas que les intrigaban (ítem 1), con una diferencia de medias de 0,61 ($p<0,05$). Asimismo, la capacidad de expresar sus propias ideas en clase (ítem 2) mejoró notablemente, con una diferencia de medias de 1,07 ($p<0,05$), lo que sugiere que la gamificación de DBIID ha fomentado un entorno más participativo y abierto. Además, los estudiantes encontraron las clases de DBIID más fascinantes en comparación con las clases de ciencias que habían cursado hasta entonces, reflejado en una diferencia de medias de 0,57 ($p<0,05$). Este interés incrementado se ve apoyado por la percepción de que las lecciones de ciencias en DBIID eran más fáciles de estudiar en comparación con las clases de ciencias cursadas con anterioridad (ítem 5), con una diferencia de medias de 0,39 ($p<0,05$). Finalmente, el disfrute al aprender ciencias en DBIID también aumentó significativamente respecto a su experiencia educativa previa, con una diferencia de medias de 0,54 ($p<0,05$), indicando que esta asignatura gamificada ha hecho el aprendizaje de las ciencias más atractivo y divertido.

***TABLA 1**. Resultados de la dimensión PASADO del cuestionario: valores medios y desviación estándar del cuestionario pretest (PRE) y del postest (POST). También se indica el valor p del test t de muestras apareadas.*

Items	Media PRE	Des. Est. PRE	Media POST	Des. Est. POST	Dif. medias	Valor p
1. En la clase de ciencias obtenía respuestas a preguntas que me intrigaban.	3,54	1,00	4,14	0,71	0,61	0,004302*
2. En la clase de ciencias podía expresar mis ideas.	3,39	1,03	4,46	0,64	1,07	<0,001*
3. Podía sacar buenas notas en ciencias sin ayuda del docente.	3,11	1,07	3,32	0,67	0,21	0,375292
4. Las clases de ciencias me fascinaban.	3,21	0,88	3,79	0,79	0,57	0,001904*
5. Los temas de ciencias eran fáciles de estudiar.	2,82	0,72	3,21	0,88	0,39	0,061606
6. Me divertía aprendiendo ciencias.	3,46	1,17	4,00	0,98	0,54	0,057179
7. Las ciencias me permitieron entender fenómenos cotidianos.	3,93	0,94	4,25	0,75	0,32	0,130474
8. Para mí era difícil aprender ciencias.	2,89	0,96	2,79	1,34	-0,11	0,742363

Fuente: elaboración propia.
*Diferencia significativa.

***GRÁFICO 1**. Diferencias de medias en los ítems de la dimensión "Pasado".*



Nota: En tonalidad más intensa, las diferencias significativas.

En la dimensión presente (Tabla 2 y gráfico 2), que evalúa las percepciones actuales de los estudiantes sobre las ciencias, se observa un leve fortalecimiento en la actitud positiva hacia las ciencias, aunque la mayor parte de diferencias no alcanza significación estadística. Por ejemplo, la comprensión de la importancia de las ciencias para todos muestra una diferencia de medias de 0,18, pero no es significativa ($p=0,305$). Sin embargo, los estudiantes consideran las ciencias más interesantes tras la intervención, con una diferencia de medias de 0,25 ($p=0,12$). La percepción de que las ciencias hacen la vida más saludable, más fácil y cómoda también aumentó significativamente, con una diferencia de medias de 0,46 ($p<0,05$). Asimismo, los beneficios de las ciencias sobre los efectos perjudiciales percibidos muestran una mejora con una diferencia de medias de 0,36 ($p<0,05$). Estos resultados indican que la gamificación ha mejorado ligeramente la valoración general de las ciencias y su relevancia en la vida cotidiana de los estudiantes.

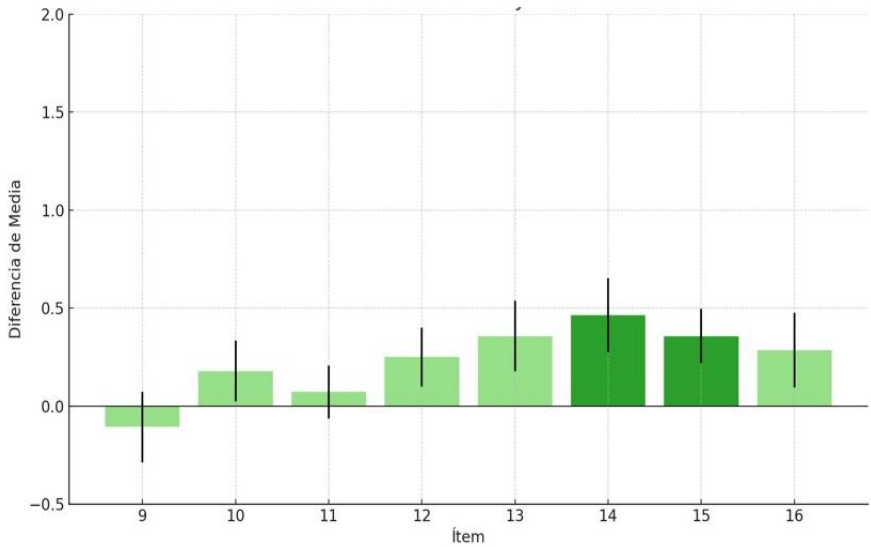
***TABLA 2**. Resultados de la dimensión PRESENTE del cuestionario: valores medios y desviación estándar del cuestionario pretest (PRE) y del postest (POST). También se indica el valor p del test t de muestras apareadas.*

Ítems	Media PRE	Des. Est. PRE	Media POST	Des. Est. POST	Dif. medias	Valor p
9. Las ciencias no tienen conexión con mi vida.	1,71	0,94	1,61	0,96	-0,11	0,558108
10.Las ciencias son importantes para la sociedad.	4,36	1,10	4,54	0,58	0,18	0,258675
11. Me gusta leer informarme de temas científicos a través de redes sociales, Youtube u otros medios de comunicación.	3,43	0,63	3,50	0,92	0,07	0,602093
12. Pienso que las ciencias son interesantes.	3,96	1,00	4,21	0,69	0,25	0,109498
13. Me interesan las explicaciones de los fenómenos científicos.	3,61	1,03	3,96	0,79	0,36	0,057179
14. Las ciencias hacen nuestra vida más saludable, fácil y cómoda.	3,86	0,97	4,32	0,55	0,46	0,020657*
15. Los beneficios de las ciencias son mayores que los efectos perjudiciales que podrían tener.	3,75	0,89	4,11	0,69	0,36	0,015455*
16. Las ciencias pueden resolver problemas medioambientales.	4,07	1,12	4,36	0,68	0,29	0,147228

Fuente: elaboración propia.
*Diferencia significativa.

En cuanto a la dimensión futura, los resultados (Tabla 2 y gráfico 3) son particularmente reveladores del impacto de la gamificación en la confianza de los estudiantes en su capacidad para enseñar ciencias. Uno de los hallazgos más significativos es el incremento en la autoeficacia percibida para explicar contenidos de ciencias a niños y niñas de Educación Infantil (ítem 21), con una diferencia de medias de 1,21 ($p<0,05$). Esta es una de las diferencias más destacadas y sugiere un fuerte impacto de la gamificación en la autoconfianza docente de los estudiantes.

***GRÁFICO 2**. Diferencias de medias en los ítems de la dimensión "Presente".*



Nota: En tonalidad más intensa, las diferencias significativas.

Asimismo, la percepción de tener los conocimientos suficientes para la enseñanza de los contenidos de ciencias del currículum de Educación Infantil (ítem 22) también mejoró significativamente, con una diferencia de medias de 1,36 ($p<0,05$). Estos resultados indican que la gamificación no solo ha mejorado la actitud de los estudiantes hacia las ciencias, sino que también ha aumentado su confianza en su capacidad para enseñar estos contenidos de manera efectiva.

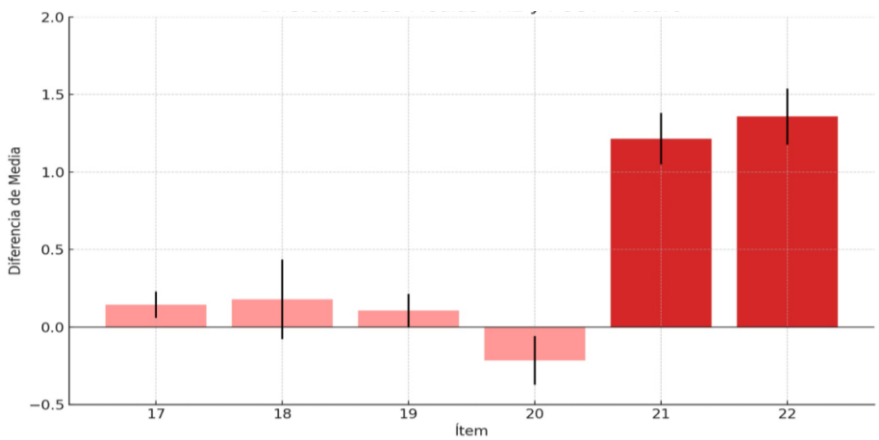
contenidos de ciencias no deberían trabajarse en la escuela de Infantil presenta una diferencia de medias de 0,14, pero esta no es significativa ($p=0,103$), si bien el dato inicial ya era muy bajo, lo cual implica que este alumnado consideraba, desde el inicio de la asignatura, la importancia de impartir contenidos científicos en Educación Infantil. Asimismo, la idea de que enseñar ciencias en la escuela de Infantil debe ser aburrido muestra una diferencia de medias de 0,11, sin alcanzar significación ($p=0,292$).

***TABLA 3**. Resultados de la dimensión FUTURO del cuestionario: valores medios y desviación estándar del cuestionario pretest (PRE) y del postest (POST). También se indica el valor p del test t de muestras apareadas.*

Ítema	Media PRE	Des. Est. PRE	Media POST	Des. Est. POST	Dif. medias	Valor p
17. No deberían trabajarse contenidos de ciencias naturales en la escuela de Infantil/Primaria.	1,07	0,26	1,21	0,42	0,14	0,103248
18. Debería aumentar el tiempo dedicado a ciencias naturales en la escuela de Infantil/Primaria.	3,93	0,98	4,11	0,74	0,18	0,493844
19. Creo que trabajar contenidos de ciencias naturales a niños de Infantil/Primaria debe ser aburrido.	1,39	0,50	1,50	0,64	0,11	0,326189
20. Los contenidos de ciencias naturales que pueda aprender son importantes para mi futuro profesional como maestro/a de Educación Infantil/Primaria.	4,61	0,83	4,29	0,50	-0,21	0,184463
21. Actualmente, me siento capaz de explicar contenidos de ciencias naturales a niños de Infantil/Primaria.	2,68	0,82	3,89	0,63	1,21	<0,001*
22. Considero que actualmente tengo los conocimientos suficientes para la enseñanza de contenidos de ciencias naturales propios de Educación Infantil/Primaria.	2,5	0,79	3,86	0,52	1,36	<0,001*

Fuente: elaboración propia.
*Diferencia significativa.

***GRÁFICO 3**. Diferencias de medias en los ítems de la dimensión "Futuro".*



Nota: En tonalidad más intensa, las diferencias significativas.

En contraste, algunos ítems no muestran diferencias significativas, lo cual es también relevante para una comprensión completa del impacto de la asignatura gamificada. Por ejemplo, la percepción de que los

El análisis cualitativo de los comentarios de los estudiantes revela una notable diversidad de experiencias y percepciones sobre la gamificación de la asignatura de ciencias.

Una de las tendencias más destacadas en las respuestas es el aumento de la motivación. Muchos estudiantes señalaron que la gamificación incrementó su interés y participación en la asignatura: "me ha ayudado mucho a estar motivada y a encontrar un sentido para hacer las actividades planteadas", refleja cómo la estructura gamificada proporcionó un propósito claro y tangible para completar las tareas. Esta percepción se alinea con los resultados cuantitativos, donde como hemos visto se ha observado un aumento significativo en la diversión al aprender ciencias y en la fascinación por las clases de ciencias. La gamificación parece haber creado un entorno más dinámico y atractivo para el aprendizaje, como lo evidencia el comentario de este otro estudiante: "ha sido mucho más dinámico y entretenido".

A pesar de estas críticas, la mayoría de los comentarios enfatizan el impacto positivo de la gamificación en la percepción de las ciencias. Un estudiante comentó: "ha cambiado mucho mi perspectiva, viendo las ciencias de una forma más positiva y motivadora". Esta afirmación se correlaciona, nuevamente, con los hallazgos cuantitativos que indican un aumento en la percepción de que las ciencias son interesantes y relevantes. La gamificación no solo hizo que las clases fueran más atractivas, sino que también ayudó a los estudiantes a desarrollar una actitud más positiva hacia el contenido científico.

Otro aspecto importante resaltado en los comentarios es el efecto de la gamificación en la colaboración y la cohesión del grupo. El comentario "ha cambiado mi actitud, ya que hemos estado trabajando todas a la vez" señala cómo la estructura en equipos que se implementó en esta gamificación facilitó un entorno de trabajo colaborativo. Esto es consistente con la literatura que indica que la gamificación puede fomentar la cooperación y el trabajo en equipo (Heras et al., 2023). Además,

varios estudiantes destacaron que la gamificación los ayudó a ver su progreso y a comprender mejor sus logros y áreas de mejora. Un estudiante mencionó: "ha sido interesante ver tu evolución, cómo avanzas y ver traducido de forma virtual tus acciones tanto positivas como negativas". Este feedback sugiere que la plataforma no solo hizo el aprendizaje más interactivo, sino que también proporcionó un sistema de retroalimentación continuo que es crucial para el desarrollo académico.

Finalmente, la gamificación también parece haber tenido un impacto en la asistencia y la participación en clase. "Me ha animado a asistir a las clases y a participar más" refleja cómo la metodología gamificada incentivó una mayor involucración en las actividades académicas. Este resultado es especialmente relevante para la formación de futuros docentes, ya que su actitud y participación activa son fundamentales para su desarrollo profesional y su futura práctica docente.

Sin embargo, no todos los comentarios fueron unánimemente positivos. Algunos estudiantes expresaron frustración con ciertos aspectos de la gamificación. Un estudiante mencionó: "en nuestra clase las cosas costaban tantas monedas que en todo lo que ha durado la asignatura no he podido comprar casi nada porque no tenía suficientes monedas. Y cuando las tenía, ya estábamos al final de la asignatura. Yo bajaría los precios para que las podamos conseguir antes", sugiriendo que la economía dentro de la plataforma puede haber sido un obstáculo para algunos. Esta crítica apunta a una posible área de mejora en el diseño del sistema de recompensas dentro de la plataforma FantasyClass.

5. DISCUSIÓN

Los resultados del test t de Student para muestras apareadas revelan que la implementación de la gamificación ha tenido un impacto positivo significativo en la actitud de los estudiantes de magisterio de Educación Infantil hacia las ciencias. Las mejoras en la capacidad de expresar ideas, el disfrute del aprendizaje y la confianza en la enseñanza de las ciencias destacan como áreas clave de cambio. Estos hallazgos subrayan la eficacia de la gamificación como estrategia educativa para fomentar actitudes positivas y mejorar la preparación docente en ciencias,

y sugieren que su uso podría ser beneficioso en otros contextos educativos similares.

En primer lugar, los resultados cuantitativos muestran una mejora notable en varios ítems del cuestionario, indicando un cambio positivo en la percepción de las ciencias. Los estudiantes reportaron sentir que las clases de ciencias eran más fascinantes y motivadoras después de la intervención. Este hallazgo es consistente con estudios previos que han destacado cómo la gamificación puede incrementar la motivación y el compromiso de los estudiantes (Hamari et al., 2014; Jiménez et al. 2024). La literatura sostiene (Bisquerra y Pérez, 2007) que las competencias emocionales, que incluyen la motivación, son cruciales para el aprendizaje efectivo, y los resultados de este estudio confirman que la gamificación puede actuar como un catalizador para el desarrollo de estas competencias.

Complementando estos datos, los comentarios cualitativos refuerzan esta tendencia. Varios estudiantes mencionaron explícitamente cómo la gamificación les ayudó a mantenerse motivados y encontrar un propósito en las actividades académicas. Los testimonios ilustran cómo la gamificación no solo hizo las clases más atractivas, sino que también proporcionó un marco significativo para el aprendizaje, alineándose con los beneficios descritos por Dichev y Dicheva (2017) en su revisión sobre la gamificación educativa.

Según Bandura (1986), la autoeficacia influye de manera significativa en la motivación y el rendimiento, lo que se refleja claramente en el incremento notable de la confianza de los estudiantes para enseñar ciencias tras la intervención gamificada, donde se reportaron diferencias de medias superiores a 1 punto en ítems clave ($p<0.05$). Este incremento es crucial, dado que la autoeficacia docente es un predictor importante del desempeño y la adopción de prácticas pedagógicas innovadoras (Tschannen-Moran y Hoy, 2001). Este aumento en la autoeficacia sugiere que la gamificación puede ser una herramienta poderosa para reforzar la confianza docente. Al igual que lo observado por Friedrichsen et al. (2011), los futuros maestros que se sienten más seguros en su capacidad para enseñar ciencias son más propensos a inspirar interés y entusiasmo en sus propios estudiantes.

Los comentarios cualitativos respaldan este hallazgo, con estudiantes indicando que la gamificación les proporcionó una mejor comprensión de los contenidos y una mayor confianza en su capacidad para enseñarlos.

Asimismo, la mejora en la percepción de la relevancia y la utilidad de las ciencias, reflejada en la dimensión del presente, también se alinea con algunas de las ideas ya propuestas (NRC, 2012), que enfatizan que los maestros competentes en ciencias tienden a emplear estrategias pedagógicas más efectivas. La gamificación parece haber jugado un rol crucial en facilitar este proceso, al permitir un aprendizaje más activo y centrado en el estudiante, tal como sugieren Esteve y Solbes (2017). La percepción de que las ciencias hacen la vida más saludable, fácil y cómoda, que mostró una mejora significativa, puede estar vinculada a la implementación de metodologías activas que promueven una comprensión más profunda y significativa de los contenidos científicos. Este incremento en la comprensión, junto con la mejora en la autoeficacia, combate lo reportado por Appleton (2003), que señala una falta de confianza y preparación en el profesorado de Infantil para enseñar materias científicas.

Por otro lado, la implementación de la gamificación también facilitó un entorno de trabajo colaborativo, lo cual es fundamental en la formación de futuros docentes. Los estudiantes destacaron cómo la gamificación promovió la cooperación y la cohesión del grupo. Estos resultados se alinean con la literatura que subraya el potencial de la gamificación para fomentar la colaboración y el trabajo en equipo (Sailer et al., 2017). La experiencia compartida y las actividades cooperativas dentro de la plataforma FantasyClass parecen haber creado un sentido de comunidad y apoyo mutuo entre los estudiantes.

No obstante, no todas las experiencias fueron positivas. Algunos estudiantes expresaron frustración con ciertos aspectos de la gamificación, como la economía interna de la plataforma. Este tipo de feedback sugiere la necesidad de ajustes en el diseño del sistema de recompensas para evitar desmotivación y asegurar que todos los estudiantes puedan participar plenamente en la experiencia gamificada.

Estos hallazgos se complementan con los resultados del estudio realizado por Fabre Mitjans et al. (2023), quienes también observaron que la

gamificación educativa puede ser una estrategia pedagógica eficaz para motivar a los futuros maestros de Educación Infantil. En su investigación, los estudiantes reportaron una mayor motivación y disposición para aplicar metodologías innovadoras en su futura práctica docente, lo cual coincide con los resultados observados en este análisis. La inclusión de elementos lúdicos y narrativos en la formación docente no solo mejora la actitud hacia las ciencias, sino que también prepara a los futuros maestros para implementar estas estrategias en sus propias aulas.

5.1. Limitaciones y posibles líneas futuras de investigación

A pesar de los resultados positivos, es importante considerar las limitaciones del estudio. La falta de un grupo de control limita la capacidad para atribuir causalidad directa a la intervención gamificada, si bien el análisis cualitativo corrobora la mejora en la motivación observada. Futuras investigaciones deberían considerar un diseño experimental con grupo de control para contrastar estos hallazgos. Además, la muestra relativamente pequeña (N=28) puede no ser representativa de los futuros docentes de Educación Infantil, por lo que estudios con muestras más amplias y diversificadas serían necesarios. Además, la utilización de cuestionarios autoinformados puede estar sujeta a sesgos de deseabilidad social, por lo que incorporar métodos cualitativos adicionales, como entrevistas o grupos focales, podría enriquecer la comprensión de cómo y por qué la gamificación influye en las percepciones y actitudes de los estudiantes.

6. CONCLUSIONES

La implementación de la gamificación estructural en la asignatura de ciencias para futuros docentes de Educación Infantil ha tenido un impacto positivo significativo en su motivación y actitud hacia las ciencias. La gamificación no solo ha incrementado el interés y el disfrute de los estudiantes por las clases de ciencias, sino que también ha mejorado su percepción de la relevancia y aplicabilidad del contenido académico. Estos hallazgos subrayan el potencial de la gamificación para transformar la educación y hacer que el aprendizaje sea más atractivo y relevante.

Además, los resultados han mostrado un aumento notable en la autoeficacia docente de los estudiantes. La confianza en su capacidad para enseñar ciencias se ha incrementado significativamente, lo cual es crucial para su futuro desempeño profesional. La experiencia de aprender en un entorno gamificado parece haber proporcionado a los futuros docentes una base sólida y motivadora para su formación.

7. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación "Análisis y valoración de la gamificación estructural en la motivación hacia el aprendizaje de las ciencias de los maestros en formación inicial. Una contribución a la educación para los ODS" (REDICE22-3080), de la Universitat de Barcelona. Asimismo, deseamos constar la colaboración del Vicerectorado de Política Docente y del programa RIMDA de la Universitat de Barcelona en la difusión de este trabajo.

8. REFERENCIAS

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 179-211. DOI: 10.1016/0749-5978(91)90020-T.

Appleton, K. (2003). How do beginning primary school teachers cope with science? *Research in Science Education, 33*(1), 1-25. DOI: 10.1023/A:1023666618800.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall.

Barata, G., Gama, S., Jorge, J. y Gonçalves, D. (2015). Gamification for smarter learning: Tales from the trenches. *Smart Learning Environments, 2*(1), 1-23. DOI: 10.1186/s40561-015-0017-8.

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1, 10*(1), 61-82. DOI: 10.5944/educxx1.1.10.292.

Bressler, D. M. y Bodzin, A. M. (2013). A mixed methods assessment of students' flow experiences during a mobile augmented reality science game. *Journal of Computer Assisted Learning, 29*(6), 505-517. DOI: 10.1111/jcal.12008.

Dichev, C., y Dicheva, D. (2017). Gamifying education: What is known, what is believed and what remains uncertain: A critical review. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 14, 9. DOI: 10.1186/s41239-017-0042-5.

Esteve, O.,y Solbes, J. (2017). Las actitudes hacia la ciencia de los futuros maestros y el desarrollo de las mismas mediante el uso de historias de vida. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 14*(1), 192-207. DOI: 10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2017.v14.i1.14.

Fabre Mitjans, N., Jiménez Valverde, G. y Heras Paniagua, C. (2023). Una inmersión en la gamificación: Perspectivas de futuros maestros de Educación Infantil. En J. C. Figuereo Benítez (Ed.), *Experiencias educativas de renovación pedagógica y procesos de formación del profesorado*. Dykinson.

Faiella, F. y Ricciardi, M. (2015). Gamification and learning: A review of issues and research. *Journal of E-Learning and Knowledge Society, 11*(3), 13-21. DOI: 10.20368/1971-8829/1072.

Friedrichsen, P. M., van Driel, J. H. y Abell, S. K. (2011). Taking a closer look at science teaching orientations. *Science Education, 95*(2), 358-376. DOI: 10.1002/sce.20428.

Hamed, G., Benavent, X. y Ferrando, M. (2021). Validación de un cuestionario sobre las actitudes hacia las ciencias de los futuros maestros de Educación Infantil. *Revista de Investigación Educativa, 39*(1), 45-60. DOI: 10.6018/rie.415971.

Hamari, J., Koivisto, J. y Sarsa, H. (2014). Does gamification work? – A literature review of empirical studies on gamification. *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025-3034. DOI: 10.1109/HICSS.2014.377.

Heras, C., Jiménez, G. y Fabre, N. (2023). Explorando los caminos hacia la motivación: la gamificación y los elementos del juego en una asignatura de Didáctica de las Ciencias Experimentales. En C. Romero y O. Buzón (Coords.), *Tecnologias emergentes aplicadas a las metodologías activas en la era de la inteligencia artificial* (pp. 386-407). Dykinson.

Jiménez-Valverde, G., Heras-Paniagua, C., Fabre-Mitjans, N., & Calafell-Subirà, G. (2024). Gamifying teacher education with FantasyClass: Effects on attitudes towards physics and chemistry among preservice primary teachers. *Education Sciences, 14*(8), 822. DOI:10.3390/educsci14080822

Kapp, K. M. (2013). *The gamification of learning and instruction fieldbook: Ideas into practice*. John Wiley & Sons.

Kalogiannakis, M., Papadakis, S., & Zaranis, N. (2021). Gamification in science education. *Education Sciences, 11*(1), 22. DOI:10.3390/educsci11010022.

Mazas, B. y Bravo, B. (2018). Actitudes de los futuros maestros de Educación Primaria y Educación Infantil hacia la enseñanza de las ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 15*(1), 210-224. DOI: 10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i1.11.

National Research Council (NRC). (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. National Academies Press.

Pérez-Vázquez, E., Castro-Ramos, D. y Hernández-López, M. (2019). Efectos de la gamificación en la motivación y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Educación a Distancia, 60*, 1-24. DOI: 10.6018/red/60/12.

Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K. y Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior, 69*, 371-380. DOI: 10.1016/j.chb.2016.12.033.

Tschannen-Moran, M. y Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805. DOI: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1.

Vázquez, A. y Manassero, M. A. (2007). Enfoques sobre la enseñanza de las ciencias y actitudes de los estudiantes de secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 4*(3), 354-373. DOI: 10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2007.v4.i3.02.

Zhu, X. y Urhahne, D. (2021). The relationship between teachers' attitudes toward science and students' science achievement: A meta-analytic review. *Educational Research Review,* 12, 784068. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.784068

EL CINE COMO MATERIAL DIDÁCTICO EN LA ASIGNATURA DESARROLLO PROFESIONAL DE LA CARRERA DE INGENIERO ARQUITECTO

JOSÉ ANTONIO GARCÍA AYALA
Instituto Politécnico Nacional

1. INTRODUCCIÓN

Desde la aparición de la cinematografía como la técnica y el arte de crear y proyectar películas se vio su potencial educativo. Los propios hermanos Auguste y Louis Lumière, inventores del cinematógrafo en 1895, quienes la convirtieron en espectáculo masivo, valoraban su uso científico más que el artístico, imperante actualmente, esto daba cuenta de la heterogeneidad de funciones que podía tener.

Aunque ya existían el kinetoscopio, quinetoscopio o cinetoscopio, patentado en 1889 por Thomas Alva Edison y desarrollado por William Kennedy Laurie Dickson, y el aparato precursor de Louis Le Prince patentado en 1988, que crearon la ilusión de movimiento trasladando una cinta de película perforada con imágenes secuenciales sobre una fuente de iluminación con un obturador de alta velocidad, estos dispositivos no se eran proyectores de filmes, y su uso era esencialmente individual.

De forma, que uno de los grandes aportes de los hermanos Lumiere fue hacer de la ilusión de movimiento de imágenes secuenciales sobre una fuente de luz, una experiencia colectiva. Las imágenes en movimiento captadas para ser proyectadas y percibidas colectivamente estructuran una narrativa documental o de ficción donde se conjugan imagen, sonido, puesta en escena y montaje, que comunican mensajes y emociones significativas, por un grupo social en cortos o largometrajes, que condensan los imaginarios cinematográficos de sus creadores.

Estas cintas interpretan momentos del pasado, presente y futuro de distintas sociedades y culturas, vinculados con contextos y procesos históricamente definidos y constituidos socialmente, dentro de los cuales y por medio de los cuales, se crean, comunican y acogen sus formas culturales, en el sentido que le da a estas últimas John B. Thompson. Al ser las películas productos artísticos creados socioculturalmente, como en toda obra de arte contiene un componente emocional, que permite identificar significados y conocer los sentires interrelacionados con estas, y que son compartidos por sus espectadores.

Esta combinación de significados y sentires facilitan la comprensión de distintas temáticas al conformar imaginarios en los espectadores compuestos por elementos evocativos inscritos en la memoria poética. Así, una colectividad entiende a profundidad la complejidad del universo cinematográfico de una película.

A más de cien años de su invención el cine a formado parte esencial de la vida de distintas sociedades, no solo como un mero espectáculo de entretenimiento masivo o como un medio de comunicación para documentar la realidad, sino como un producto cultural esencial para entender las visiones sobre distintos temas que una colectividad tiene sobre en un momento dado de la historia.

Esta forma de plasmar en estas narrativas audiovisuales distintas ópticas sobre diversos temas, lo que ha resultado de gran interés para distintos académicos de distintos niveles de educación. Esto se manifiesta en el uso del cine como material didáctico, con características dinámicas, empáticas y fáciles de digerir para enseñar distintos temas, por su carácter lúdico, la verosimilitud que demanda la construcción de sus universos cinematográficos, y en ocasiones hasta de su espectacularidad, que capta la atención de sus espectadores.

Esta captación de la atención se debe a que como espectadores somos seres muy visuales, sobre todo en el caso de los hombres, y muy auditivos, en especial las mujeres. Por consiguiente, desde que cine combina, audio y video en sus narrativas se ha convertido en un medio de comunicación altamente consumido, sobre todo cuando grado de manejo de

su lenguaje cinematográfico están excelso, que maneja varias capas de información textual, subtextual, contextual e intertextual.

De manera que, en sus diferentes campos (documental y de ficción), categorías (animación o acción real), y géneros, ya sea por su estilo o tono (acción, comedia, drama, tragedia, melodrama, terror, suspenso, entre otros), por su ambientación o tema (bélico, biográfico, ciencia ficción, catástrofe, explotación, fantasía, histórico, policíaco, erótico, pornográfico, western, romance, musical, road movie, negro, parodia y varios más), o por su formato o producción (3D, arte, de serie B, independiente, silente y otros), el cine ha ocupado un sitio en el ámbito académico.

Este sitio en la academia ha sido no solo como elemento testimonial o artístico, sino por su capacidad didáctica, la cual se ha potencializado con el paso del tiempo, debido a los avances tecnológicos que primero permitieron su reproducción en formatos caseros como la videocasetera (en formatos Beta o VHS), el láser disc, el DVD y el blue rey, que pasaron poco a poco a las aulas, y después lo hicieron a partir del internet a través del cual se pueden acceder a miles de películas en las plataformas de streaming de paga como Netflix, Paramount, Disney Plus, Start Plus, Apple TV, Mobi, HBO Max, Claro Video y Vix, por mencionar algunas, o de acceso libre como el YouTube.

Hoy en día, al existir un mayor control sobre ¿Cómo?, ¿Cuándo? y ¿Dónde?, ver una película en una pantalla chica, es más fácil acceder a estas en su calidad de material didáctico, como parte de una tarea o actividad a desarrollar fuera del aula de clases. Aunque cabe señalar que la experiencia del cine, cuando este por su calidad lo amerita nunca será igual en formatos caseros o portátiles que hacerlo en la pantalla grande de una sala de cine.

La salas de cine, es un espacio arquitectónico creado específicamente para vivir una experiencia, no solo con la mejor calidad en imagen y sonido, sino que forma un ambiente envolvente con su pantalla grande y su acústica de alta resolución, que se combina con la sensación de compartir la función con conocidos y desconocidos pero que comparten el mismo gusto o interés, y te lleva a presenciar acciones inesperadas por su espontaneidad como gritos o risas, por los observado en la

narrativa audiovisual. Por tal motivo, el impacto emocional de ver una película en estos lugares es mucho mayor, y, por ende, los significados asociados que más fuertemente incrustados en la memoria poética.

Sin embargo, aunque no pueda ser vista en una sala de cine, sigue conservando, el suficiente impacto en la comunicación de sus mensajes compuestos por distintos saberes y sentires. Esto motivo a usar al cine como un material didáctico para impartir diversos temas en la unidad de aprendizaje o asignatura Desarrollo Profesional de la carrera de Ingeniero Arquitecto del Instituto Politécnico Nacional, obteniendo diversos resultados, que han sido analizados mediante una metodología donde se detectaban los aportes de diversas películas.

La unidad de aprendizaje Desarrollo Profesional, es una asignatura obligatoria, que se integró al mapa curricular de la carrera de Ingeniero Arquitecto desde el Plan 2009, y que en un inicio su programa tenía un enfoque más ligado al desarrollo humano, pero que, en la actualización de este diseñada por Ana Graciela Hernández Trevilla, adquirió otra perspectiva.

Con este nuevo enfoque en la asignatura Desarrollo Profesional se destaca la importancia del proceso encaminado a adquirir y mejorar habilidades, conocimientos, competencias y experiencia relacionadas con la carrera de Ingeniero Arquitecto, en sinergia con los valores universales y los principios éticos adecuados. Esto permite a los alumnos con un sentido crítico hacerse conscientes de la educación que recibieron, así como de la preparación que deben seguir teniendo al terminar su formación de nivel superior, y de las trayectorias profesionales que pueden seguir dentro de las áreas del quehacer como ingenieros arquitectos.

Así, desde mi experiencia educativa en la asignatura Desarrollo Profesional se plantea, un debate sobre la utilidad del cine como material didáctico con el propósito de ejemplificar diversas temáticas diseñadas como parte del programa de esta. De manera que se concluyó con una reflexión sobre la oportunidad de hacer análisis complejo de las temáticas tratadas, a partir de la divulgación y enseñanza-aprendizaje con un enfoque transdiciplinario basado en el cine como una herramienta que aporta a la educación.

2. OBJETIVOS

- El primer objetivo de este trabajo es demostrar como el cine al impactar en la dimensión emocional de los alumnos de la unidad de aprendizaje Desarrollo Profesional, de la carrera de Ingeniero Arquitecto del Instituto Politécnico Nacional, en su papel de espectadores, influye en sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

- El segundo objetivo es demostrar como los recuerdos de una película se consolidan en la memoria poética al asociarse a una emoción evocada en su interrelación con sus significados, completando, obteniendo el profesor y los estudiantes conocimientos donde lo racional se entrelaza con lo emocional.

3. METODOLOGÍA

Las imágenes cinemáticas captadas para ser proyectadas conjuntamente comunican mensajes y emociones significativas, en cortos o largometrajes, y fundamentalmente, permiten análisis interpretativos, de naturaleza estética o semiótica, estructurados a partir de sus cinco componentes: narración, imagen, sonido, puesta en escena y montaje. También estos análisis pueden ser de tipo instrumental donde ocupan las cintas para fines específicos, utilizando métodos externos a la teoría del cine.

El propósito del análisis instrumental perteneciente a las ciencias sociales, a la crítica cinematográfica, al ensayo literario o a los métodos de estudio de las escuelas de cine, es determinar la efectividad (en términos de producción, distribución y consumo), la utilidad (en términos prácticos) o el valor del filme (a partir de la interpretación de sus contenidos), lo cual significa al cine como instrumento para la comunicación o como parte de la industria del entretenimiento.

El análisis instrumental es de tipo genético cuando se centra en las condiciones sociales y personales de creación o producción como en la teoría de autor o los cursos de cine para directores; pero es ideológico cuando está orientado a estudiar los contenidos de la cinta, y sus condiciones de producción y consumo, considerandolas como elementos sintomáticos de naturaleza social como la violencia, la injusticia y la

corrupción, siendo su herramienta principal su valoración, utilizándola como instrumento para un propósito transitivo.

Pero, lejos de los análisis de naturaleza personal, recreativa y espontanea, que se hacen en conversaciones con otros espectadores o amigos, o de carácter formativo para apoyar la vida en pareja o familiar, o el aprendizaje de idiomas, por mencionar algunos casos, en el ámbito profesional se ocupan los filmes con fines pedagógicos, disciplinarios o terapéuticos. En el último, estos se hacen desde el Psicoanálisis, las terapias intrafamiliares y la readaptación social, por ejemplo, mientras que en el segundo las cintas son ocupadas por la Historia, el Derecho, la Filosofía, la Literatura, la Psicología y cualquier otra disciplina para explicar un fenómeno o problemática o como parte de esta. En tanto en el primero, los filmes son usados con fines educativos para enseñar un tema.

Así, es que, haciendo análisis instrumentales de tipo ideológico y pedagógico, es como se puede utilizar al cine como una herramienta didáctica, dentro de distintas unidades de aprendizaje de una carrera de licenciatura, debido a su carácter heurístico y relacional con distintos ámbitos de la vida en donde se involucran profesionalmente sus egresados.

Así, para explicar distintos temas de la asignatura Desarrollo Profesional, primero se proporcionó a los alumnos diverses fuentes de información bibliográfica, hemerográfica y mediográfica sobre estos, las cuales fueron complementadas por diversas películas interrelacionadas con el propósito de motivar la reflexión, ejemplificar ciertos conceptos, desarrollar los contenidos a tratar.

Con respecto a cada material didáctico proporcionado, los alumnos tenían que desarrollar de tarea una actividad de aprendizaje, como un resumen, contestar cuestionarios, hacer un cartel, desarrollar búsquedas de información por internet, que tenían que entregar previo a la clase por Classroom. Estos resultados, formaban en conjunto con una presentación sintética de los contenidos y otra realizada con inteligencia artificial sobre un subtema vinculado al tema a tratar de libre elección, dos ponencias presentadas en dos clases por un equipo de alumnos. Al final de cada presentación los alumnos proponían a sus compañeros una

actividad a realizar en clase relacionado con lo expuesto como contestar una pregunta o llenar una sopa de letras.

En lo que respecta a las actividades vinculadas a las películas, se utilizó principalmente el método de enseñanza analógico y estrategias de aprendizaje basadas en casos de estudio, uno por cada subtema diseñado dentro del programa de estudios de la asignatura, lo que da un total de 14 películas que se analizaban durante el semestre, cada una vinculada a un capítulo del libro: Ética para adolescentes posmodernos de Héctor Zagal Arreguin y José Galindo Montelongo, o a un artículo de otros autores.

Así, todos los alumnos tenían que hacer análisis instrumentales de tipo pedagógico, guiados por un cuestionario interrelacionado con el subtema especifico a tratar en el libro: Ética para adolescentes posmodernos. Lo anterior, permitía a los estudiantes hacer una lectura lineal de la historia narrada audiovisualmente en el filme en cuestión, y posteriormente contestar los cuestionarios de forma individual como parte de la tarea, y de forma colectiva al debatir sobre el contenido de esta en clase. Este debate final del tema realizado en clase se hacía, ya habiendo tenido un debate previo una clase antes, habiendo resumido el contenido de la película por el equipo y una vez habiendo este presentado las respuestas al cuestionario vinculado a la cinta.

Esto se realizado durante ocho cursos, impartidos en ocho semestres, al final de los cuales, se hacía un análisis de los aportes de las películas en los temas tratados, al comparar los resultados de las actividades que hacían los alumnos donde estaban vinculadas estas con aquellas donde no, llegando a sustituir de un semestre a otro alguna película, al encontrar una mejor para el propósito de la enseñanza del tema a tratar.

4. RESULTADOS

En lo que respecta a las actividades vinculadas a las 14 películas, se decidido vincularlas a un capítulo del libro: Ética para adolescentes posmodernos, porque se considera a la Ética, una dimensión de la realidad fundamental para el desarrollo profesional del ingeniero arquitecto. Esta apreciación está dada en el hecho de que esta disciplina es una rama del

saber que no solo es teoría, sino que se implementa en la práctica cotidiana y permite la construcción del ser de cada uno de los estudiantes. Esto es fundamental para la adquisición de sus competencias profesionales, que conjuntan el conocimiento con las habilidades para implementarlos, y las actitudes, valores y principios que los definen como seres humanos únicos en general, y como profesionistas en particular.

Por ello, aunque el libro está diseñado para estudiantes de bachillerato, se considera que es un texto de excelencia para la enseñanza-aprendizaje de la ética en niveles de estudios superiores como el de licenciatura, como da cuenta el haber sido seleccionado para formar parte de una colección de libros esenciales, por la más importante empresa alemana que pública libros de divulgación cultural, la editorial PHILIPP RECLAM JUN. GMBH & Co. Stutgart, además del hecho de haber sido traducido al alemán, el idioma en el que varios de los grandes filósofos han escrito obras fundamentales para la Ética.

Así, se hizo una correspondencia entre los tres temas y los 14 subtemas del programa de la asignatura Desarrollo Profesional, con los 14 capítulos del libro Ética para adolescentes posmodernos, y las 14 películas, durante el semestre que se dura la impartición de esta unidad de aprendizaje.

De forma que los cuatro primeros subtemas, con sus respectivos capítulos y películas, se trataban en el primer departamental, mientras que en el segundo y tercer departamental se veían cinco subtemas, capítulos y películas, en cada uno de estos. El contenido de este programa por temas, subtemas, capítulos de libro y películas, como se puede observar en la tabla 1 a continuación:

Cabe aclarar que, de las 14 películas seleccionadas, 11 de estas tenían tocaban dentro de su narrativa algún tema vinculado con el desarrollo profesional del arquitecto, esto se hizo para tener una mayor empatía entre los alumnos de la asignatura, y lo tratado en estas cintas. Los tres filmes restantes, uno por cada tema del programa de la materia, seleccionaron al ser los mejores ejemplos del contenido del capítulo a tratar: la ética como teoría del arte de ser feliz, la aventura de la libertad y corrupción el cáncer de México.

TABLA 1. *Correspondencia de temas, subtemas, capítulos y películas dentro del programa de la asignatura Desarrollo Profesional.*

Temas	Subtemas	Capítulo del libro	Películas
1. Las competencias laborales del ingeniero-arquitecto	1.1 El profesional competente	Primera parte del libro, Capítulo 1. El Hecho de la moralidad	Dos mundos y un amor (1954), del director Alfredo B. Crevenna
	1.2 Competencias laborales: técnicas y empresariales	Primera parte del libro, Capítulo 3. Filosofía y ética	El origen del director Christopher Nolan (2010)
	1.3 Actitud y valores como competencia laboral	Primera parte del libro, Capítulo 4. El fundamento de la ética: la naturaleza	El arquitecto del director Jonathan Parker (2016)
	1.4 Las competencias del profesional de la arquitectura	Primera parte del libro, Capítulo 5. La ética como teoría del arte de ser feliz	En busca de la felicidad (2006), del director Gabriele Muccino
2.El desarrollo profesional de los trabajadores como ventaja competitiva de las empresas	2.1 Modelos de desarrollo profesional	Primera parte del libro, Capítulo 7. La aventura de la libertad	Sueños de fuga del director Frank Darabont (1994)
	2.2 El proceso de la planificación del desarrollo profesional	Segunda parte del libro, Capítulo 2. El arte del placer: Epicuro	Click: perdiendo el control del director Frank Coraci (2006)
	2.3 Componentes de la planificación del desarrollo profesional	Segunda parte del libro, Capítulo 3. Las pasiones y la felicidad: el estoicismo	El manantial del director King Vidor (1949)
	2.4 El papel de los empleados, directivos y empresa en la planificación del desarrollo profesional	Segunda parte del libro, Capítulo 7. Libertad y compromiso: Kierkeggard	El arquitecto del director Ina Weisse (2008)
	2.5 Claves estratégicas del desarrollo profesional	Tercera parte del libro, Capítulo 6. Los derechos humanos	Mano de obra del director David Zonana (2019)
3.Desarrollo profesional en la ingeniería y la arquitectura	3.1 Retos profesionales del ingeniero arquitecto ante la globalización	Segunda parte del libro, Capítulo 11. Rebelión y represión: La escuela de Fráncfort	Archiculture de los directores David Krantz y Ian Harris (2013)
	3.2 La empresa constructora bajo los estándares que plantea la globalización	Tercera parte del libro, Capítulo 4. Ética de la veracidad	Los albañiles del director Jorge Fons (1976)
	3.3Indicadores nacionales e internacionales que afectan en la profesión del ingeniero arquitecto	Tercera parte del libro, Capítulo 1. Corrupción el Cáncer de México	La Ley de Herodes del director Luis Estrada (1999)
	3.4 Actualización y certificación profesional permanente como exigencia de la globalización	Tercera parte del libro, Capítulo 5. La ecología y el respeto a la naturaleza	La última hora de las directoras Nadia Conners y Leila Conners (2007)
	3.5 La ética profesional para el siglo XXI	Segunda parte del libro, Capítulo 10. La jerarquía de valores y la persona: Scheler	El vientre del arquitecto del director Peter Greenaway (2006)

Así, en la asignatura Desarrollo Profesional, el cine fue un material didáctico disciplinar, donde los filmes conforman imaginarios con base en miradas que interpretan distintos mundos posibles dentro de la práctica laboral o de aspectos éticos fundamentales. Con ello, los alumnos podrían ver como la ética iba a impactar sus vidas como profesionistas, incluso más allá de esta.

Al difundir mediante las 14 películas temáticas vinculadas a actitudes, valores, estratégicas y retos asociados a distintas áreas de su quehacer del ingeniero arquitecto, desplegadas mediante los recursos tecnológicos y las propuestas estéticas de estos filmes, se producía experiencias emocionales con una esencia educativa. Estas vivencias permitían a los alumnos entender sus trayectorias profesionales como parte de procesos de crecimiento competitivos colectivos y de carácter personal, a la vez, basados en una planeación y conocimiento crítico del mundo global.

5. DISCUSIÓN

Los resultados comprobaron como las cintas al impactar en la dimensión emocional de los alumnos de la asignatura Desarrollo Profesional de la carrera de Ingeniero Arquitecto, determinaron sus procesos de enseñanza-aprendizaje. En base a ello se constató tal como lo propone Carlos A. Logatt Grabner que los apegos, emociones y sentires asociados a las películas eran primordiales para completar los conocimientos sobre el contenido del capítulo del libro Ética para adolescentes posmodernos analizado.

Este enriquecimiento en la cognición de los estudiantes se daba al permanecer las películas en general, una escena o secuencia en sus memorias poéticas, lo que se evidenciaba cuando la usaban en distintas ocasiones como referencias para dar expresar sus respuestas a las preguntas que se les hacían como parte de las dinámicas establecidas en clase.

Además, se corroboro como los recuerdos asociados al cine se consolidan en la memoria poética al asociarse a una emoción evocada en un filme en su interrelación con sus significados. Tal como lo apuntaba Roman García, el cine muestra y ejemplifica los más distintos hechos

sociales, sobre todo a partir de su capacidad de recreación de una realidad cinematográfica con verisimilitud, algo fundamental para evocar en los estudiantes marcos espaciales y temporales específicos, que tienen sentido desde sus cosmovisiones y percepciones.

Para Román García, el cine ha sido usado como recurso didáctico para mostrar y ejemplificar los más distintos hechos geográficos, históricos y sociales, sobre todo a partir de su capacidad de reconstrucción del pasado, recreándolo y dotándolo así de verisimilitud. Sin embargo, no es indispensable que una cinta tenga como propósito desarrollar un cierto contenido Histórico; Político o Filosófico, sino que puede ser cualquiera ya que se sitúan en sí mismas en un escenario espacial y temporal que al mismo tiempo evoca marcos espaciales y temporales concretos desde las cosmovisiones y percepciones de una sociedad, una cultura o un autor determinado.

Así, para Román García la diversidad de variables que ofrece el cine como objeto didáctico son extraordinarias, aunque existen películas más adecuadas para tratar un tema que otro, al establecer marcos referenciales de sociedades, épocas y teorías, ofreciendo información que desde otros parámetros sería costoso recrear. De forma que el séptimo arte por su larga historia y su aspecto educativo ha ejercido una función sorprendente en la enseñanza con respecto a la lectura de imágenes y del mundo, pues en principio, todos están capacitados para leerlo, a un nivel u otro, a pesar de las diferencias culturales.

Aunque cabe aclarar, que, a pesar de lo anterior, se necesita avanzar en una alfabetización audiovisual, que vaya más allá, de una lectura lineal de su narrativa y pueda decodificar el imaginario cinematográfico, al descomponer sus componentes, y adentrarnos a su interpretación textual, contextual, intertextual, intermediatica y subtextual, en su interrelación como parte de un universo complejo que solo existe en el filme. Un universo que funciona de acuerdo con ciertas reglas del género cinematográfico al que se adscribe, como el drama, la comedia, la tragedia, el fantástico, la ciencia ficción, el terror, entre otros, y según siga los cánones del cine clásico, moderno o posmoderno, o use una mezcla de estos, en su faceta como cine de autor o comercial.

Al impactar en la dimensión emocional de los espectadores el cine influye en los procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo los afectos, sentimientos y sensaciones piezas fundamentales que complementan la cognición, al permanecer en la memoria poética, en el orden de ideas de Carlos A. Logatt Grabner.

Memoria poética donde los recuerdos se consolidan en esta al asociarse a una emoción evocada en su interrelación con sus significados, estructurando experiencias de problematización, análisis, reflexión, interpretación y entendimiento, que impactan en la sensibilidad de maestros y de alumnos, que complementan su dimensión racional, obteniendo conocimientos integrales donde los saberes se imbrican con los sentires.

Para Román García, son diversos los niveles de uso del cine como recurso didáctico, desde la lectura lineal de la historia hasta la lectura estilística del montaje o la adopción de enfoques más complejos donde se cuestiona: ¿Desde donde se narra?, ¿Qué es lo que se registra?, ¿Qué es lo que se oculta y por qué?, ¿Que ordenación se da a la narración?, ¿Qué expectativas se están proponiendo desde esta operación de montaje?, entre otras cosas.

Sin embargo, siempre hay que tener presente que una película no es un fiel espejo de la realidad, sino una interpretación de esta, que se refleja en la intensión de sus creadores como el director, el cinefotógrafo, el diseñador de producción, el ingeniero de sonido, los actores (en su caso), el editor, y el guionista, entre varios más, al poner o no, algo en la puesta en escena para que sea retratado como parte de la puesta en cámara en imagen y sonido.

Román García explica que se usa el cine como recurso didáctico para motivar, ejemplificar, desarrollar o sustituir a otros elementos, y como conclusión de un debate previamente establecido, funciones que tienen que ver con los enfoques de su uso como herramienta educativa, que se pueden encontrar en proporciones diferentes en cada película, cuya elección determina los resultados, ya sea que se considere como disculpa o ejemplificación; como discurso o como entidad.

Esto permite que los placeres artísticos, lúdicos y apreciativos motivados por una toma, una escena o una secuencia de un filme, sean clave

para entender a profundidad ideas, conceptos y teorías, estableciendo una interrelación entre el cine y la educación, donde una cinta se convierte en una herramienta educativa, pedagógica, de enseñanza-aprendizaje y didáctica, en el sentido de Román García, en diferentes niveles educativos como el superior.

6. CONCLUSIONES

Al reflexionar sobre el análisis complejo, divulgación y enseñanza-aprendizaje transdiciplinaria del cine como un material didáctico que aporta a la educación de los alumnos de la carrera de Ingeniero Arquitecto, se puede concluir lo siguiente:

En primera instancia, los resultados permiten comprobar como los placeres artísticos, lúdicos y apreciativos motivados por una toma, escena y secuencia de un filme, son clave para entender a profundidad ideas, conceptos y teorías, estableciendo una interrelación entre el cine y la educación. Así, una cinta se convierte en una herramienta educativa, pedagógica, de enseñanza-aprendizaje y didáctica, en la carrera de Ingeniero Arquitecto.

Por lo anterior las películas resultaron ser una herramienta que ayuda al proceso de facilitar el refinamiento de habilidades o capacidades propias de los estudiantes de la carrera de Ingeniero Arquitecto. Esto se hace por medio del aprendizaje o la construcción de conocimientos, así como también de las virtudes, creencias, hábitos u otras de sus características como seres humanos.

De forma que las cintas fueron útiles para transmitir diversos conocimientos como parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje. En este procedimiento el estudiante capto, entendió, analizo y retuvo saberes de importancia para su preparación como futuros ingenieros arquitectos, donde los filmes eran materiales útiles, eficaces, adecuados o con buenas condiciones para favorecer la instrucción.

Una transmisión de mensajes donde el componente emocional de las películas permitió identificar significados y conocer los sentires interrelacionados con estas. Estos emosignificados facilitaron el entendimiento

complejo de distintas temáticas al conformar imaginarios compuestos por elementos evocativos inscritos en la memoria poética.

Así, se entendía a profundidad la complejidad de los contenidos éticos tratados en cada capítulo seleccionado del libro: Ética para adolescentes posmodernos, y sus implicaciones a distintas escalas físicas y temporales, así como niveles y dimensiones de su futura vida como profesionistas.

En segunda instancia como parte de los resultados se constató que en la asignatura Desarrollo Profesional de la carrera de Ingeniero Arquitecto, las películas pueden ser herramientas que ayuden al proceso de facilitar el refinamiento de habilidades o capacidades propias de los estudiantes. Este perfeccionamiento se logra por medio del aprendizaje o la construcción de conocimientos tanto teóricos como prácticos, así como también de las virtudes, creencias, hábitos u otras características de los seres humanos, indispensables en su progreso como profesionistas, por medio de las cintas.

Por consiguiente, esta experiencia educativa en la asignatura Desarrollo Profesional, permitió vislumbrar a los filmes como instrumentos interdisciplinarios producidos por la sociedad, cuyos contenidos cuando son expuestos con claridad, sirven para analizar, reflexionar, enseñar y educar sobre distintas etapas de la vida de los alumnos. Periodos que los estudiantes vivieron o que están viviendo al prepararse en arquitectura, urbanismo, planificación e ingeniería y que vivirán como futuros profesionistas en estas áreas del saber.

Así, las cintas son útiles para transmitir diversos conocimientos como parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje donde el estudiante debe conseguir captar, entender, analizar y retener conocimiento de importancia para su preparación como futuros ingenieros arquitectos. Adicionalmente, las películas se pueden concebir como materiales útiles, eficaces, adecuados o con buenas condiciones para favorecer la instrucción de diversos temas.

En este sentido, en el plano más amplio, son diversas las unidades de aprendizaje o asignaturas del Plan de Estudios 2023 de la carrera de Ingeniero Arquitecto que pueden beneficiarse de las películas en sus facetas como herramienta educativa, pedagógica, de enseñanza-

aprendizaje y didáctica. Algunas de ellas pertenecen a la Academia de Humanidades (a la cual pertenece la asignatura Desarrollo Profesional) como Introducción a la teoría de la investigación, Apreciación critica a las manifestaciones artísticas, Piscología para la arquitectura, Historia de la Arquitectura y Sociología Urbana, entre otras.

Otras asignaturas pueden ser de la Academia de Teoría de la Arquitectura como Introducción a la teoría de la arquitectura, Teoría de la arquitectura, Filosofía de la Arquitectura y Análisis de la obra arquitectónica. Además, se tienen a las materias de la Academia de Urbanismo, como La arquitectura y ciudad, Introducción al Urbanismo y Análisis a la Problemática Urbana, entre otras.

Pero, no solo para las asignaturas como las anteriores con un carácter teórico o teórico-practico, que se sirven de análisis interpretativos o instrumentales de películas, el cine puede ser utilidad como material didáctico, también otras materias de academias como la de Composición Arquitectónica, con fin fundamentalmente práctico pueden beneficiarse de este.

El primer beneficio es analizando la arquitectura que se hace desde o para el cine, que queda plasmada en las cintas e historietas. El segundo, desde diseñando arquitectura para albergar el cine (estudios o salas de cine y cinetecas). El tercero, es desde el conocimiento y la apreciación visual de los espacios urbano-arquitectónicos en movimiento por medio del cine.

En suma, el cine puede ser un material didáctico que tiene una gran potencialidad para la enseñanza de la carrera de Ingeniero Arquitecto. Los resultados en la asignatura Desarrollo Profesional, son solo una muestra de ello. Por consiguiente, en el futuro se tendrán de hacer análisis sobre su utilidad para otras ramas del saber condensadas en esta licenciatura, y para otras similares dentro de los campos del saber de la ingeniería, la arquitectura, el urbanismo y la planificación.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos el apoyo económico del Instituto Politécnico Nacional al proyecto de investigación del cual es producto este texto.

8. REFERENCIAS

Academía de humanidades de la ESIA Tecamachalco. (2023). Planeación didáctica de la undiad de aprendizaje de desarrollo profesional.

Gallegos Navarrete, B. M., & García Ayala, J. A. (s/f). Critica a la redensificación como política de ordenamiento territorial- urbano: el caso de Nuevo Polanco.

García Fernández, R. (2007). El cine como recurso didáctico. *Eikasia. Revista de filosofía*, 123–127.

Logatt Grabner, C. A. (2016). ¿Cómo influyen las emociones en el aprendizaje? *Revista gratuita de Neurociencias y Neurosicoeducación*, 6–7.

López Pliego, M., & García Ayala, J. A. (2022). La posmodernidad de la ciudad de México en el cine mexicano. análisis cinematográficos de las películas Güeros, Te prometo anarquía y Vaho.

UAM Azcapotzalco (Ed.). (2023). *Anuario de Espacios Urbanos, Historia, Cultura y Diseño* (Número 30). UAM Azcapotzalco.

Zagal Arreguín, H., & Galindo Montelongo, J. (2007). *Ética para adolescentes postmodernos*. Publicaciones Cruz O.S.A.

Zavala, L. (2010). El análisis cinemátografico y su diversidad metodólogica. *Casa del tiempo*, 65–68.

METODOLOGÍA MIXTA PARA LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO VIRTUAL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED)

MIRYAM C. GONZÁLEZ-RABANAL
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
ANTONIO JESÚS ACEVEDO BLANCO
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

1. INTRODUCCIÓN

El uso masivo de las nuevas tecnologías en el ámbito de la Educación Superior ha recibido un gran impulso como consecuencia de la pandemia, ya que las universidades presenciales se han visto impelidas a incorporar métodos de aprendizaje sustentados en herramientas *online*, dando paso a la enseñanza remota de emergencia (Pérez López et al. 2021), o a la educación de emergencia en remoto (García-Aretio, 2021).

En este contexto, la novedad del trabajo que aquí se presenta se refiere a la evaluación *online* mediante un método mixto, que combina el cuestionario (cuantitativo) con los *focus group* (cualitativos), de tres experiencias de Aprendizaje-Servicio (ApS) realizadas, de forma totalmente virtual, por el Grupo de Innovación Docente de la Universidad Nacional de Educación a Distancia: Seguridad, Control de Fronteras, Migraciones, Derechos Humanos y Gestión Pública del Bienestar Social (GID 2016/16), en colaboración con el Ayuntamiento de Madrid. Los proyectos han consistido en proponer indicadores para evaluar tres programas sociales desarrollados por el Consistorio de la capital. En concreto, en el curso 2020-21, los Puntos de Encuentro Familiar (PEF); en el curso 2021-22, los Centros de Apoyo a las Familias (CAF) y, en el curso 2022-23, la Tarjeta Familias. Tanto su implementación como su

evaluación se han llevado a cabo de forma *online.* En ellas ha participado un total de 99 estudiantes de las asignaturas de Gestión Pública, del Grado en Ciencias Jurídicas de las Administraciones Públicas; de Políticas Sociales, del Grado en Criminología; y de Planificación y Evaluación de los Servicios Sociales, del Grado en Trabajo Social. Todas estas materias se imparten en el primer semestre del tercer curso.

Que sepamos, es la primera vez que se lleva a cabo una investigación como la que aquí se presenta, a partir de proyectos de ApS implementados y evaluados totalmente *online*, que ha utilizado, además, herramientas tecnológicas (software NVivo) para el procesamiento de los verbatims de los grupos de discusión.

El desarrollo íntegramente *online* de los proyectos, tanto del servicio que integra el ApS como de la evaluación de las tres experiencias, ha sido un gran reto, pero, a la vez, tiene importantes fortalezas al posibilitar que los estudiantes no se hayan visto obligados a desplazarse físicamente hasta la sede del Ayuntamiento para poder formar parte de los proyectos. Esto ha permitido concitar la participación de alumnos de cualquier parte de la geografía nacional y ha favorecido la independencia del espacio, el tiempo y el lugar, añadiendo, al mismo tiempo, flexibilidad e interacción, tanto desde el punto de vista síncrono, en el caso de *los focus group*, como asíncrono, en los cuestionarios de valoración (García-Aretio, 2021).

Teniendo en cuenta que el ApS precisa procesos de reflexión continuados para dar sentido a la propia acción (Eyler, 2001), en la evaluación de estas experiencias en un contexto universitario y social -mediado por las tecnologías de la información y comunicación (Sotelino Losada et al., 2020)- hemos considerado la conexión entre la práctica y el entorno virtual. Por eso, la investigación cuyos resultados se presentan plantea un diseño multifocal que combina la cuantificación de las actitudes y características personales individuales; la experiencia educativa expresada por los participantes; el contexto universitario virtual y, por último, la acción social comunitaria. Para ello, hemos usado técnicas abiertas (Verd y López, 2008) y hemos aprovechado al máximo las opiniones y explicaciones que ofrecen los estudiantes, permitiendo a los

docentes desarrollar representaciones, análisis y contextos que, de otra forma, podrían pasar inadvertidos.

Por tanto, se explota la amplia utilidad de los modelos mixtos de evaluación (Salvador-García et al., 2018) al reducir las limitaciones propias de las dos técnicas, ya que se aplican de forma sucesiva, pero integrada, y se refuerza la comprensión de los fenómenos sociales y educativos, de marcado carácter poliédrico y con acusadas diferencias, al aprovechar la variedad y complementariedad de los perfiles formativos de los discentes involucrados en su desarrollo, así como al considerar dimensiones analíticas heterogéneas. Por último, la triangulación de los datos producidos proporciona resultados más eficientes, aumentando la significatividad, representatividad y consistencia de la evaluación docente.

En síntesis, la evaluación que aquí se presenta de los Proyectos de ApS realizados combina un desarrollo secuencial para la obtención de datos y concurrente para el análisis, que aborda los diferentes subsistemas y contextos del servicio, integrando el uso de metodologías cualitativas y cuantitativas (Mampane y Huddle, 2017). Para el tratamiento de la información, se estructuraron los datos en forma de panel, de modo que cada registro -participante- clasifica conjuntamente, por columnas, los ítems del cuestionario de valoración realizado asíncronamente, más los verbatims discursivos surgidos de las transcripciones de los *focus group online,* realizados síncronamente por los intervinientes en cada sesión (Dalkin et al., 2021).

2. OBJETIVOS

El objetivo de la investigación que aquí se presenta es ofrecer los principales resultados de la evaluación de tres experiencias de Aprendizaje-Servicio virtual (ApSv) desde la perspectiva de los estudiantes, utilizando un método mixto que combina herramientas cuantitativas (cuestionario) y cualitativas (*focus group)* y teniendo en cuenta que tanto los proyectos como su evaluación se han desarrollado totalmente *online*.

La consecución de dicho objetivo se ha focalizado en:

- Conocer el *feedback* de los estudiantes acerca de tres diferentes dimensiones de las experiencias desarrolladas con estos tres proyectos.
- Determinar cuáles son los aspectos que más valoran, los que consideran mejorables y los que proponen incorporar para futuras ediciones.
- Contrastar si los resultados obtenidos por ambos métodos de evaluación son consistentes.

3. DISEÑO Y METODOLOGÍA

Integrar los dos modelos de evaluación de los proyectos de ApS que proponen García-Romero y Lalueza (2019), un modelo positivista (basado en las variables relacionadas con la implementación de programas de Aprendizaje-Servicio) y un modelo constructivista (centrado en la comprensión del proceso de aprendizaje), no ha sido tarea fácil. Sin embargo, ha merecido la pena porque los métodos mixtos de evaluación suponen la segunda metodología más utilizada para examinar propuestas de ApS (Camilli Trujillo et al., 2021). Para ello, la obtención de información se puede realizar por triangulación concurrente (en la que los registros cuantitativos y cualitativos se acopian simultáneamente) o triangulación secuencial (en la que la información se recoge de forma consecutiva) (Tashakkori y Teddlie, 2010). En la investigación que presentamos, la recolección de datos se ha realizado de manera sucesiva, primero con cuestionarios de valoración y luego con *focus groups*, permitiendo una triangulación secuencial de los mismos. Su tratamiento se ha llevado a cabo a través de un panel (Fielding, 2012), agrupando ítems de los cuestionarios con los verbatims de los *focus group online*, diseñando una tabla de información para el análisis integrador de todos ellos, siguiendo la propuesta metodológica que plantea Verd (2022) y el estilo de la concepción metodológica multiestratégica de Layder (1993). Este panel traslada los registros de los ítems derivados del cuestionario a los verbatims resultantes de los discursos, expresados por los participantes en los *focus group online.*

El cuestionario *online* de valoración es anónimo e incorpora algunas de las doce dimensiones señaladas por Rubio et al. (2015). Constó inicialmente de 37 preguntas, que se han ido ampliando posteriormente para recabar la opinión de los estudiantes de forma más exhaustiva sobre aspectos relevantes del diseño de los proyectos[71]. Las preguntas se han agrupado en diferentes rúbricas: perfil del estudiante; motivación para realizar el Grado y para participar en el ApS; preguntas destinadas a recabar la opinión de los estudiantes sobre los siguientes aspectos relacionados con los proyectos: proceso de selección, actividades y tareas, interés de la propuesta, valoración de la jornada de presentación, de la ponderación de las actividades en la puntuación final, de la carga adicional de trabajo que el proyecto ha comportado, del esfuerzo realizado, de la contribución del proyecto a mejorar su aprendizaje, de si recomendaría la experiencia a otros compañeros, del apoyo recibido por parte del equipo docente, y acerca de su estructura, contenido y desarrollo, así como sobre si este tipo de iniciativas se deberían llevar a cabo en otras asignaturas y cuál es su valoración global de las mismas. Los enunciados o bien presentan diferentes alternativas cerradas, o bien contemplan una escala de valoración de Likert (del 1 al 5), o son de carácter abierto.

La implementación de este cuestionario que, como se ha señalado, se ha cumplimentado de forma asíncrona entre por los alumnos, ha permitido establecer un vínculo entre lo conceptual y procedimental, favoreciendo la retroalimentación constructiva (Cubero-Ibáñez, J., y Ponce-González, N. (2020), y ha posibilitado a los docentes responsables de la implementación de los proyectos tomar conciencia del modo en que se progresa en las distintas ediciones de las experiencias.

Los *focus group* se han realizado mediante videoconferencias *online* usando la plataforma Teams que proporciona la UNED a sus estudiantes. Han consistido en sesiones de unas dos horas en las que han participado grupos de 5-7 estudiantes que se han conectado de forma simultánea por Teams, lo que les ha permitido interactuar en sus

[71] Por ejemplo, al incorporar a los proyectos una sesión de presentación online, a partir del curso 2021-22, se han añadido en el cuestionario preguntas para su valoración.

intervenciones. Los debates se han articulado en torno a tres dimensiones, que recogen la experiencia de los estudiantes relativa a:

a. Su participación en el Proyecto de ApS.
b. La prestación del servicio, consistente en proponer indicadores para evaluar los PEF, los CAF y la Tarjeta Familias del Ayuntamiento de Madrid.
c. El Aprendizaje-Servicio como herramienta metodológica para profundizar en el diseño de los indicadores para evaluar los programas sociales.

Para el tratamiento de las opiniones obtenidas en los grupos de discusión se ha empleado el software NVivo, especialmente adecuado para esta metodología cualitativa (Trigueros-Cervantes et al., 2018). Por otro lado, la formación interdisciplinar de los docentes en Derecho, Económicas, Sociología, Ciencias Políticas y Trabajo Social ha enriquecido extraordinariamente la implementación de las experiencias y la ulterior explotación de los resultados.

El itinerario seguido en el desarrollo de los grupos de discusión ha sido el que se describe en la siguiente figura:

FIGURA 1. *Proceso analítico seguido para el tratamiento de la información obtenida en los focus group online*

Fuente: Elaboración propia.

4. DISCUSIÓN

Las experiencias de ApS desarrolladas se enmarcan en el ApS virtual, que combina el elemento tecnológico con la prestación de un servicio como objetivo pedagógico (García-Gutiérrez et al., 2021). En lo concerniente a los mecanismos de evaluación utilizados, la investigación se inscribe en la corriente metodológica que supera el tradicional enfrentamiento entre los métodos cuantitativos y cualitativos para la obtención de datos, y también apuesta por una integración de ambos en una estrategia mixta, que va más allá de las opciones multimétodo de Verd y López (2008), recurriendo a la tercera de las alternativas propuestas por Fielding (2012) -la integración de datos de métodos cualitativos y cuantitativos-, y usando soportes computacionales para el tratamiento de la información conseguida. Por otro lado, la investigación se incardina en el planteamiento formulado por Camilli Trujillo, C., et al (2021), al aplicar el método mixto para responder las preguntas del cuestionario de satisfacción acerca de la experiencia relacionadas con los fines propios de los proyectos de ApS llevados a cabo.

En nuestro caso, hemos aplicado los métodos mixtos para evaluar las experiencias de ApSv, en lugar de hacerlo, como Gegenfurtner et al. (2020), para valorar los webinar. El uso de esta metodología está cercano a los postulados de Rubio et al. (2015), que recurren a la reconstrucción racional de los proyectos de ApS para evaluarlos. Para ello, proponen integrar el material empírico con la reflexión teórica, siguiendo una serie de etapas que permiten identificar los aspectos relevantes que se desean evaluar con la formulación de las rúbricas adecuadas para, después, poder llevar a cabo la recogida, sistematización e interpretación de los resultados alcanzados. En la investigación que se presenta, los aspectos relevantes evaluados de los proyectos se resumen en las tres rúbricas ya comentadas. De este modo, se persigue conocer las opiniones de los estudiantes acerca de las tres cuestiones que se consideran más importantes en relación a la implementación de estas tres experiencias que se refieren, como ya se ha señalado, a: la participación de los alumnos en los proyectos, a cómo valoran el servicio que prestan a la comunidad en forma de propuesta de indicadores para evaluar los

tres programas sociales facilitados por el Ayuntamiento de Madrid, y a la propia metodología del ApS como herramienta de aprendizaje.

Esta metodología es afín a la empleada por Mayor Paredes (2020) en lo relativo a la forma de recabar la opinión de los estudiantes, en concreto, al cuestionario de valoración, pero, a diferencia de este autor, la investigación que aquí se presenta completa dicha información con los *focus group online* en lugar de recurrir a las entrevistas semiestructuradas grupales y, además, los utiliza, no en la fase de implementación del ApS, sino en la de evaluación de la experiencia por parte de los estudiantes, es decir, como fuente de *feedback* para los docentes.

Para el tratamiento de los resultados obtenidos en los grupos de discusión y con el fin de evitar los problemas de agregar datos procedentes de dos fuentes diferentes, cuantitativas y cualitativas (Andrew et al., 2008), se ha recurrido al software NVivo.

Con el propósito de poder integrar los resultados del cuestionario con los de los *focus group,* se han reconducido las preguntas de aquél a las tres dimensiones comentadas, que han servido para orientar el debate de los grupos de discusión. El propósito de todo ello es conseguir lo que Cubero-Ibáñez, J., y Ponce-González, N. (2020) denominan evaluación auténtica, ya que facilita que los estudiantes aprendan a través del propio proceso de evaluación.

5. RESULTADOS

En el curso 2020-21, de los 26 estudiantes involucrados en el ApS (17 de la asignatura de Políticas Sociales, del Grado en Criminología, y 9 de Gestión Pública, del Grado en Ciencias Jurídicas de las Administraciones Públicas) cumplimentaron el cuestionario 19 (10 de Políticas Sociales y 9 de Gestión Pública); en el curso 2021-22, de los 45 alumnos (30 de Gestión Pública y 15 de Planificación y Evaluación de los Servicios Sociales, del Grado en Trabajo Social), lo hicieron 33 (10 de Planificación y Evaluación de los Servicios Sociales y 23 de Gestión Pública); y en el curso 2022-23, de los 28 estudiantes inicialmente interesados en participar en el proyecto, respondieron el cuestionario 15 (7 de Gestión Pública y 8 de Planificación y Evaluación de los Servicios

Sociales). Una visión general de las tres experiencias desarrollas con la metodología del ApSv que se han evaluado mediante este método mixto se ofrece en la tabla siguiente. Como se refleja en la misma, todos los proyectos han estado vinculados a algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) con el fin de favorecer la reflexión en los estudiantes, inherente a la metodología del ApS.

***TABLA 1**. Principales datos en relación a los proyectos desarrollados por el GID 2016/16 en colaboración con el Ayuntamiento de Madrid, aplicando un método mixto de evaluación para sus resultados[72,73].*

Curso	Proyecto	Alumnos participantes			Cuestionario de valoración	*Focus group online*	Número de indicadores propuestos	ODS relacionados con el Proyecto
		Total de estudiantes apuntados al proyecto	Estudiantes que han realizado todas las actividades					
			CCJJAAPP	Trabajo Social				
2020-2021	Puntos de Encuentro Familiar	26	8	9	19	17	47	1, 4, 10, 16 y 17
2021-2022	Centros de Apoyo a las Familias	45	18	12	33	32	168	1, 4, 5, 11, 16 y 17
2022-2023	Tarjeta Familias	28	11	8	15	24	71	1, 2, 3, 4, 10, 12, 16 y 17

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los proyectos.

[72] Han realizado todas las actividades que consistían en: enviar una carta de motivación; responder un cuestionario de evaluación de las lecturas recomendadas sobre ApS, indicadores e información del programa sobre el que tenían que proponer indicadores; proponer indicadores; contestar el cuestionario de valoración de la experiencia y participar en los focus group. En el curso 2020-21 también debían hacer un curso MOOC sobre ApS impartido por la UNED, si bien esta actividad se eliminó por las dificultades de los participantes en el ApS para matricularse en el mismo, que eran una fuente de quejas reiteradas.

[73] En el curso 2020-21, los alumnos procedían de la asignatura Políticas Sociales, del Grado en Criminología.

5.1 Motivación para participar en proyectos de aprendizaje y servicio (ApS) en la UNED.

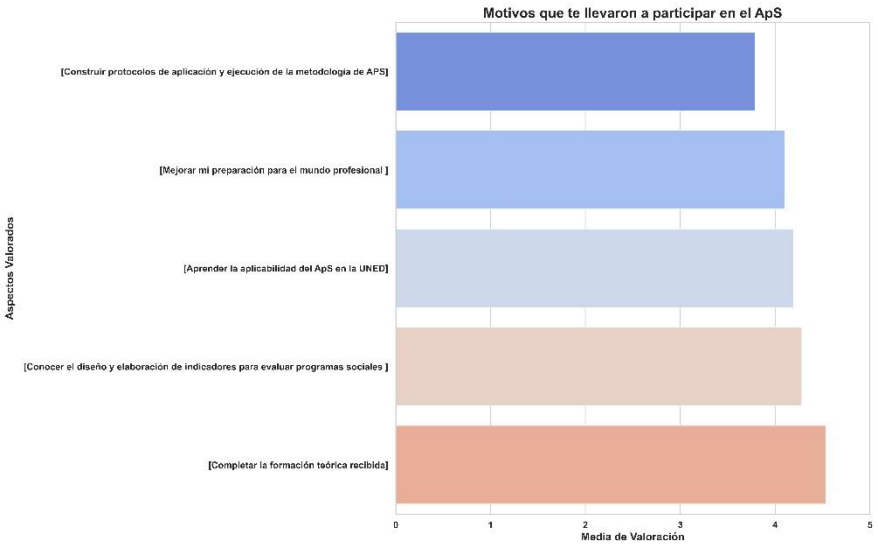
A continuación, se presentan los resultados de los cuestionarios con los datos de los tres proyectos agrupados.

La primera dimensión por la que se interroga a los alumnos hace referencia a la motivación para participar en proyectos de Aprendizaje-Servicio en la UNED. Los estudiantes mencionan diversas razones, como se observa en el gráfico 1, que muestra las valoraciones medias de estos motivos en una escala del 1 al 5, siendo 5 la puntuación más alta. Los participantes valoraron positivamente todos los ítems, reflejando una alta motivación general. Las razones de ello residen en que esperan poder:

1. **Construir protocolos de aplicación y ejecución de la metodología del ApS:** Los participantes aprecian adquirir conocimientos y habilidades prácticas para implementar esta metodología de ApS.
2. **Mejorar la preparación para el mundo profesional:** La participación en el proyecto de ApS es percibida como una oportunidad para estar mejor preparados para sus futuras carreras profesionales.
3. **Aprender la aplicabilidad del ApS en la UNED:** Existe un fuerte interés en comprender cómo aplicar el ApS específicamente en el contexto de la UNED, lo que resalta su relevancia práctica.
4. **Conocer el diseño y elaboración de indicadores para evaluar programas sociales:** Valoran la oportunidad de aprender sobre la evaluación de programas sociales recurriendo para ello al uso de indicadores, destacando el desarrollo de habilidades evaluativas y analíticas.
5. **Completar la formación teórica recibida:** Consideran el ApS una excelente manera de complementar y aplicar la formación teórica previa, subrayando la integración de teoría y práctica en su aprendizaje.

En resumen, el gráfico (1) indica que la valoración media de todos los motivos es alta, lo que demuestra una motivación general y positiva de los participantes hacia el proyecto de ApS.

GRÁFICO 1. *Motivos para participar en la experiencia de ApS.*



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario.

El análisis comparativo de dichos motivos en los tres proyectos evaluados queda reflejado en la tabla siguiente:

TABLA 2*. Principales motivos de los alumnos para participar en las experiencias de ApS del GID 2016/16.*

Curso 2020-21	**Curso 2021-22**	**Curso 2022-23**
Completar la formación teórica recibida.	Completar la formación teórica recibida.	Completar la formación teórica recibida.
Mejorar su preparación para el mundo profesional.	Conocer el diseño y elaboración de los indicadores para evaluar programas sociales.	Conocer el diseño y elaboración de indicadores para evaluar programas sociales.
Aprender la aplicabilidad del ApS en la UNED.	Saber en qué consiste este tipo de experiencia formativa.	Saber en qué consiste este tipo de experiencia formativa.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuestionarios

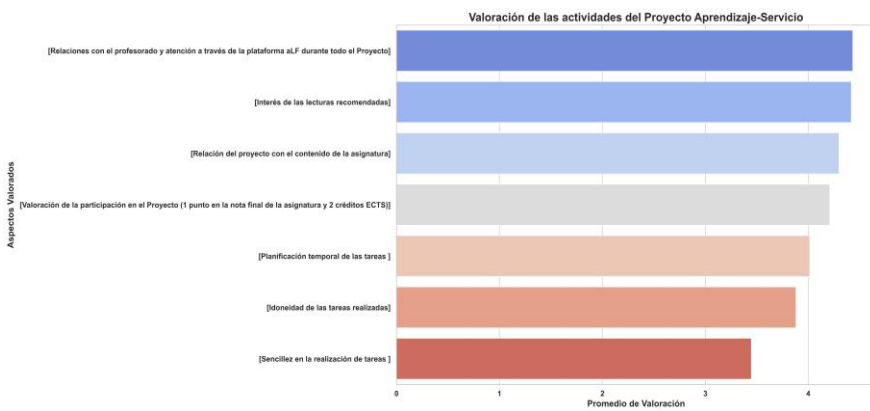
Estos resultados ponen de manifiesto que predominan los aspectos formativos tanto para mejorar los contenidos teóricos recibidos como para familiarizarse con el diseño de los indicadores (que forman parte del contenido curricular de las asignaturas que cursan) o para prepararse mejor para el ejercicio de su profesión.

5.2 Valoración de las actividades del proyecto de ApS.

En relación con la valoración de las actividades que integran las experiencias de Aprendizaje-Servicio, los cuestionarios administrados a los alumnos permitieron evaluar la idoneidad de diversas tareas del proyecto, tales como la lectura y control de lecturas sobre ApS y sobre indicadores, el estudio del material del programa del Ayuntamiento para proponer indicadores, la propuesta de indicadores, la cumplimentación del propio cuestionario de valoración, y la participación en los grupos focales.

Para mostrar la valoración de las diferentes actividades de los proyectos de ApS, el gráfico utiliza una escala de 1 a 5, donde 5 representa la máxima importancia. Los ítems evaluados y sus promedios reflejan la percepción de los participantes sobre la relevancia de cada actividad dentro del proyecto.

GRÁFICO 2. *Valoración de las actividades del proyecto de ApS.*



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario.

Los ítems evaluados han sido los siguientes:

1. **Interacciones con el profesorado y atención a través de la plataforma educativa de la UNED (aLF):** Este ítem tiene una valoración alta, indicando que los participantes consideran muy positivamente el apoyo y la comunicación continua con el profesorado a lo largo del proyecto.
2. **Interés de las lecturas recomendadas:** Las lecturas proporcionadas son vistas como valiosas, reflejando que los recursos académicos ofrecidos son relevantes y útiles para el desarrollo del proyecto.
3. **Relación del proyecto con el contenido de la asignatura:** Los participantes valoran positivamente la conexión entre el proyecto de ApS y los contenidos teóricos de la asignatura, sugiriendo una apreciación por la integración de teoría y práctica.
4. **Relevancia de la participación en el proyecto (1 punto en la nota final de la asignatura y 2 créditos ECTS):** Este ítem es altamente valorado, mostrando que los participantes consideran importante el reconocimiento académico de su participación en el proyecto.
5. **Planificación temporal de las tareas:** La organización del tiempo para realizar las tareas recibe una buena valoración, indicando que los participantes consideran adecuada la gestión temporal del proyecto.
6. **Dedicación de las tareas realizadas:** Este ítem es valorado positivamente, sugiriendo que los participantes perciben que la cantidad y calidad del trabajo requerido es apropiada y manejable.
7. **Sencillez en la realización de tareas:** Aunque este ítem tiene una valoración positiva, muestra una mayor variabilidad en las respuestas, indicando percepciones diversas sobre la simplicidad de las tareas.

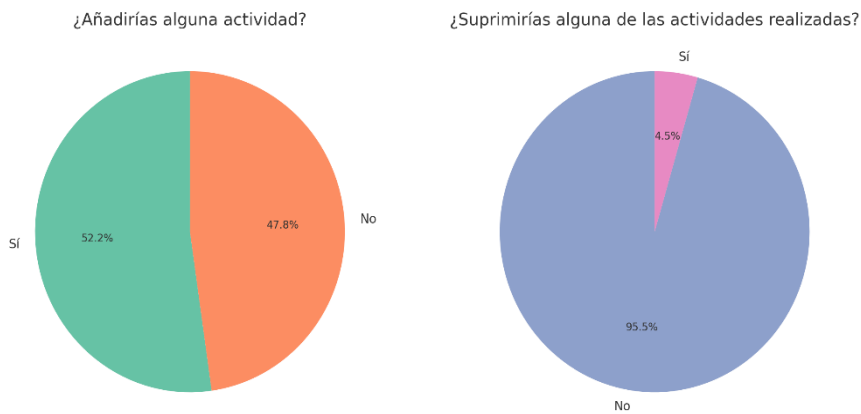
En resumen, el gráfico muestra una valoración media alta de todas las actividades, reflejando una percepción positiva general sobre la estructura y componentes del Proyecto de ApS. Los participantes destacan especialmente el apoyo del profesorado, la relevancia de las lecturas, la

integración con el contenido de la asignatura y el reconocimiento académico de su participación.

5.3 Idoneidad de las actividades planteadas.

Preguntados sobre si suprimirían o añadirían alguna actividad en relación a las previstas, sus opiniones se reflejan en el panel gráfico siguiente.

PANEL GRÁFICO 1: *Opinión de los estudiantes acerca de la idoneidad de las actividades planteadas*

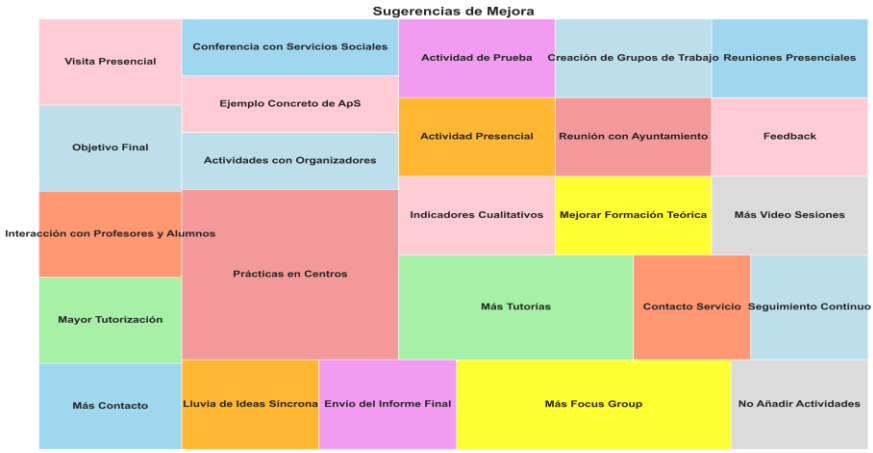


Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario.

Aunque la mayoría de los estudiantes considera que todo está bien planteado, cuando se les pregunta si sugerirían alguna mejora, sus propuestas se han estructurado en diferentes categorías que se han sintetizado en el gráfico siguiente:

En él se presentan las sugerencias de mejora de los estudiantes para el curso, organizadas de manera que el tamaño de cada rectángulo refleja la cantidad de opiniones agrupadas para cada sugerencia. A través de esta representación, se visualiza de manera clara y concisa cuáles son las áreas que los estudiantes consideran más importantes para mejorar.

GRÁFICO 3: *Sugerencias de mejora*



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario.

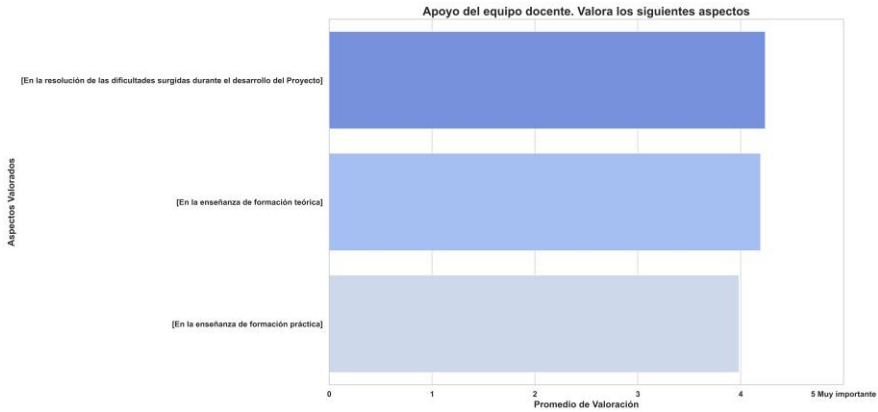
De este modo, se pueden identificar fácilmente las prioridades de mejora propuestas por los estudiantes. Las sugerencias varían desde aspectos específicos como "visita presencial a las instalaciones donde se ubican los responsables del servicio" y "conferencia con los Servicios Sociales", hasta recomendaciones más generales como "mayor tutoría" y "mejorar la formación teórica".

5.4 Apoyo del equipo docente.

En relación al apoyo que han recibido del equipo docente a lo largo de todo el proceso de desarrollo del ApS, su valoración se refleja en el gráfico siguiente:

De las respuestas de los estudiantes se desprende que, en términos generales, se han sentido apoyados en la resolución de las dificultades relacionadas con el desarrollo de los proyectos, si bien en la formación práctica (es decir, a la hora de proponer los indicadores que se les solicitaban) el apoyo recibido ha sido menor, aunque sigue siendo importante.

GRÁFICO 4. *Valoración del apoyo recibido por parte del equipo docente.*



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario.

5.5. Experiencia de realizar un proyecto de ApS.

En el panel gráfico (2) se ofrecen los resultados, representados en gráficos circulares, de la parte del cuestionario realizado a los participantes de los proyectos de Aprendizaje-Servicio que abarca varias preguntas clave sobre su experiencia. Esto nos aporta información relevante de cara a la replicabilidad de las experiencias.

Las preguntas formuladas se refieren a los aspectos siguientes:

> ¿Piensas que el esfuerzo de participar en esta experiencia ha merecido la pena?
>
> La gran mayoría de los participantes (94.4%) considera que sí, lo que indica una valoración muy positiva de la experiencia.
>
> ¿Cuál es tu valoración global de esta experiencia?
>
> La mayoría de los encuestados (69.4%) valora la experiencia como "muy enriquecedora", seguido por un 19.4% que la califica como "enriquecedora". Esto refleja una percepción altamente positiva del proyecto.
>
> ¿Recomendarías la experiencia a otros alumnos?
>
> Un 94.4% de los participantes recomendaría la experiencia a otros, mostrando un alto grado de satisfacción y la voluntad de promover el proyecto entre sus compañeros.

PANEL GRÁFICO 2: *Cuestionario de preguntas clave sobre la experiencia de realizar una experiencia de ApS.*

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario

¿Qué opinas de la estructura del Proyecto de Aprendizaje-Servicio?

La estructura del proyecto es bien valorada, con un 86.1% de alumnos que la consideran "muy apropiada". Esto sugiere que los participantes encuentran que el diseño y organización del proyecto son adecuados para el aprendizaje.

¿El Aprendizaje-Servicio debería aplicarse en otras asignaturas?

Un 88.9% de los encuestados cree que esta metodología debería aplicarse en otras asignaturas, destacando el valor y la aplicabilidad del ApS en diferentes contextos académicos.

¿Las tareas te han supuesto mucha carga adicional de trabajo?

La mayoría de los participantes (75%) indica que las tareas no le han supuesto una carga adicional significativa, lo que sugiere que el trabajo derivado de su participación en el proyecto fue manejable y que las distintas tareas han estado bien integradas con el resto de sus actividades académicas regulares.

En resumen, el panel gráfico (2) muestra una valoración muy positiva del proyecto de Aprendizaje-Servicio por parte de los participantes, quienes destacan la relevancia, la estructura adecuada y la manejabilidad de las tareas, además de recomendar su implementación en otras asignaturas. Los estudiantes consideran que su participación en las experiencias de ApS ha compensado ampliamente la mayor carga de trabajo que han tenido que asumir.

Los resultados indican que los alumnos encuentran que el diseño del proyecto es idóneo para conseguir los objetivos propuestos, especialmente en términos de formación en el diseño de indicadores para evaluar programas sociales. Además, sugieren que las experiencias de ApS deberían implementarse en otras asignaturas, alineándose con la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU), que promueve el desarrollo económico y social equitativo a través de la colaboración con las Administraciones locales y los actores sociales.

5.6. Valoración de la experiencia. Respuestas abiertas

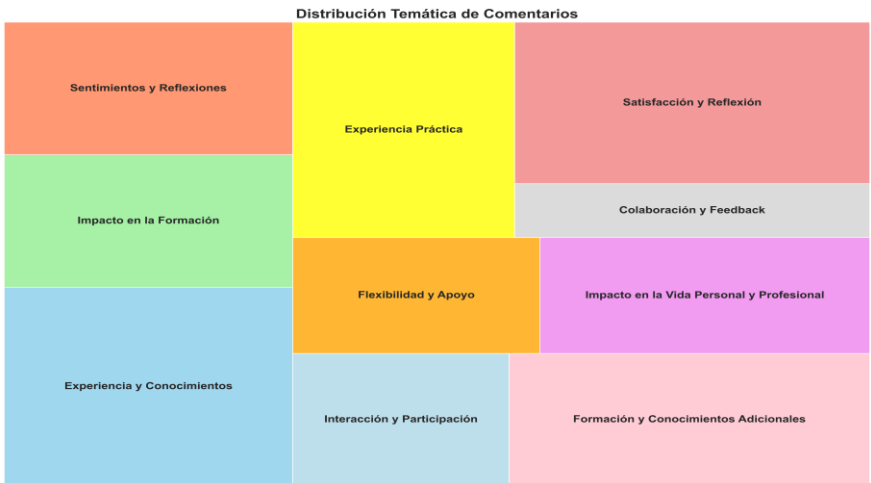
Aunque las opiniones de los estudiantes son mayoritariamente positivas, también se han recogido comentarios críticos para mejorar aspectos específicos en futuras ediciones del proyecto. Estos comentarios complementan los verbatims de los *focus groups* y proporcionan una visión general valiosa para el equipo docente.

En conclusión, los participantes recomiendan mayoritariamente la experiencia a otros compañeros y apoyan la implementación de proyectos similares en otras asignaturas. Consideran que estas experiencias

innovadoras son fundamentales para su formación y desarrollo profesional, alejándolos de la rutina del estudio autónomo del modelo no presencial de la UNED.

Para llevar a cabo una presentación sintética de las respuestas abiertas proporcionadas por los alumnos acerca de la valoración de las experiencias, se han agrupado en torno a las temáticas siguientes, de modo que el tamaño de cada rectángulo refleja la frecuencia y relevancia de los comentarios asociados a cada tema.

GRÁFICO 5: Distribución temáticas de las respuestas abiertas a la valoración general de la experiencia.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario.

A la vista de sus valoraciones, se puede afirmar que la priorización de los aspectos más relevantes de las experiencias es la siguiente:

1. **Experiencia y conocimientos**: Los estudiantes mencionan la ampliación de conocimientos, incluyendo detalles sobre labores sociales y el funcionamiento de programas. Este tema es visualizado en un área considerable del gráfico, destacando su importancia para los participantes.
2. **Satisfacción y reflexión**: La satisfacción personal y la reflexión sobre la experiencia de aprendizaje son temas destacados

en los comentarios, lo que sugiere que los estudiantes han encontrado la experiencia muy gratificante.

3. **Experiencia práctica**: El aprendizaje práctico de la teoría y la elaboración de indicadores son mencionados como beneficios clave del proyecto, reflejados en una porción significativa del gráfico.
4. **Formación y conocimientos adicionales**: Los comentarios incluyen aprendizajes de nuevas metodologías y recursos, destacando la expansión del conocimiento más allá del currículo tradicional.
5. **Impacto en la vida personal y profesional**: La aplicabilidad de lo aprendido en la vida diaria y profesional es un tema recurrente en los comentarios, indicando que el proyecto ha tenido un efecto duradero en los participantes.
6. **Impacto en la formación**: Muchos comentarios resaltan la positividad del proyecto para la trayectoria académica, la enseñanza y el aprendizaje solidario, y la aplicación práctica del material teórico.
7. **Sentimientos y reflexiones**: Los estudiantes expresan sentimientos de aportación y reflexión sobre la utilidad de los proyectos, lo cual se representa en el gráfico como una parte importante de los comentarios.
8. **Interacción y participación**: La participación con otros organismos y compañeros, así como la interacción social, es otro tema clave identificado en los comentarios. Este tema está bien representado en el gráfico, subrayando su relevancia.
9. **Flexibilidad y apoyo**: La flexibilidad en los plazos y el apoyo y atención del profesorado son aspectos muy valorados por los estudiantes.
10. **Colaboración y *feedback***: Los estudiantes valoran el buen feedback y la colaboración entre ellos y los tutores, lo cual se manifiesta como un tema importante en el gráfico.

En resumen, el gráfico ilustra cómo han sido valorados por los estudiantes los diferentes aspectos de los proyectos de Aprendizaje-Servicio, destacando especialmente las dimensiones formativas, ya sea en

forma de contenidos o de experiencia, así como la satisfacción y la reflexión, y el impacto en su vida personal y profesional.

5.7 VALORACIÓN CUALITATIVA CON *FOCUS GROUP ONLINE*.

En cuanto a los resultados de los *focus group online*, las opiniones más destacadas de los estudiantes que participaron en las tres ediciones de los proyectos evaluados por este método mixto, siempre preservando su anonimato, se sintetizan en las siguientes tablas[74]:

***TABLA 3**. Análisis de las dimensiones y principales verbatims de las opiniones de los estudiantes en los tres proyectos. Dimensión valorada: la participación en el proyecto.*

DIMENSIÓN VALORADA	**Los puntos de encuentro familiar (PEF) (curso 2020-21)**	**Los Centros de apoyo a las familias (CAF) (curso 2021-22)**	**La Tarjeta Familias (curso 2022-23)**
La participación en el proyecto: Experiencias personales y profesionales en el ApS.	*Que se incluya en el currículum de la carrera y que se pudiera incluir como otra asignatura más porque, además, tiene el bagaje de haber puesto en práctica una serie de conocimientos.*	*No conozco nada de ApS, no conozco los CAF, realmente no conozco casi nada. Pero lo poco que he tratado con ellos a través de este Proyecto, pues me ha parecido muy, muy, interesante y, sobre todo, esa combinación de lo que es el aprendizaje y el servicio.*	*Es que no se me ocurre nada más, a mí me ha encantado hacerlo, aunque me haya quejado por ciertas dificultades y, tal vez, ahí es donde está la gracia, en realidad, si no me cuesta un poco, abandono las cosas, o sea, que por mí encantada.*

Fuente: Elaboración propia a partir de los verbatims de los estudiantes

[74] En el curso 2020-21 participaron 17 estudiantes (12 de Gestión Pública y 5 de Políticas Sociales); en el curso 2021-22, 32 (15 de Gestión Pública y 17 de Planificación y evaluación de los Servicios Sociales); y en el curso 2022-23, 24 (10 de Gestión Pública y 14 de Planificación y evaluación de los Servicios Sociales).

***TABLA 4**. Análisis de las dimensiones y principales verbatims de las opiniones de los estudiantes en los tres proyectos. Dimensión valorada: La construcción de indicadores.*

DIMENSIÓN VALORADA	**Los puntos de encuentro familiar (PEF) (curso 2020-21)**	**Los Centros de apoyo a las familias (CAF) (curso 2021-22)**	**La Tarjeta Familias (curso 2022-23)**
La construcción de indicadores: Importancia de los indicadores para la evaluación de programas sociales.	*¿Y lo de los indicadores? Tener indicadores establecidos es un poco complejo, especialmente para mí que no trabajo en esa área actualmente. Nos toca leer e investigar para poder completar la ficha de los indicadores y, la verdad, me ha parecido súper importante y la información obtenida ha sido bastante buena.*	*Creo que esta metodología de hacer indicadores de evaluación es súper necesaria y que, a lo mejor, a compañeros o compañeras que no tienen experiencia los acerca mucho más a la realidad del tercer sector.*	*Me parece fundamental el haber utilizado indicadores. Quizás, a lo mejor, algunos que hacemos proyectos sociales y los presentamos a subvenciones y convocatorias sabemos lo que es un indicador de resultados de actividad. Hay una guía muy buena del Ayuntamiento de Madrid que determina qué tipo de indicadores tienen que estar en los proyectos sociales y al que no esté familiarizado con esto le viene genial.*

Fuente: Elaboración propia a partir de los verbatims de los estudiantes.

***TABLA 5**. Análisis de las dimensiones y principales verbatims de las opiniones de los estudiantes en los tres proyectos. Dimensión valorada: el ApS como metodología.*

DIMENSIÓN VALORADA	**Los puntos de encuentro familiar (PEF) (curso 2020-21)**	**Los Centros de apoyo a las familias (CAF) (curso 2021-22)**	**La Tarjeta Familias (curso 2022-23)**
El ApS como metodología: Uso práctico y reflexivo del ApS en la formación profesional.	*El aprendizaje servicio me parece una opción bastante buena, especialmente en la práctica. En este sentido, porque combina aprendizaje y servicio, lo cual es una formación directa y no se basa mucho en la teoría. Para iniciarse en su empleo, me ha sorprendido gratamente.*	*El ApS me parece fascinante, o sea, a mí nada más me llegó la propuesta la puse en el buscador de Google para ver exactamente lo que era. Y sí, me motivó muchísimo poder participar en algo que era de verdad y que hacía cosas. Cuando lo descubrí, vi que funcionaba.*	*Descubrí el aprendizaje servicio cuando comencé a trabajar en el ámbito comunitario. Me dijeron que debía hacer un proyecto de aprendizaje servicio con un colegio de niños y, al principio, no sabía qué era. Me puse a investigar y descubrí que era algo realmente interesante. Cuando lo comprendí, vi que funcionaba muy bien.*

Fuente: Elaboración propia a partir de los verbatims de los estudiantes.

A la vista de las opiniones vertidas por los estudiantes, tanto en el cuestionario de valoración como en los *focus group*, podemos indicar que la investigación demuestra que el ApS es una herramienta adecuada para favorecer en los estudiantes la adquisición de actitudes cívicas y el pensamiento crítico, en línea con lo señalado por Blanco-Cano, E. y García-Martín, J. (2021), sobre todo en lo relativo a algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y en lo que concierne al empleo eficiente de los recursos públicos destinados a la implementación de programas de contenido social, convirtiéndolos en ciudadanos responsables.

Además, los resultados de la evaluación ponen de manifiesto el alto grado de satisfacción de los alumnos por haber participado en la experiencia y corrobora la hipótesis de que los proyectos han contribuido significativamente a mejorar su aprendizaje en materia de indicadores, que les han hecho sentirse partícipes de la actividad pública en lo relativo al proceso de rendición de cuentas de la misma, y que, en su opinión, esta metodología debería aplicarse a otras asignaturas. Los estudiantes indican que la experiencia ha sido muy enriquecedora y que ha completado su formación teórica; que, además de conocer cómo se aplica el ApS, y, a pesar de la carga adicional de trabajo que comporta, los proyectos están bien diseñados, que no suprimirían ninguna actividad y que su implicación los ha llevado a enfocar el estudio desde otra perspectiva más práctica.

En este sentido, podemos decir que los resultados alcanzados confirman los propuestos por Cabero-Almenara, J. y Palacios-Rodríguez, A. (2021), en la línea de que, por un lado, el desarrollo de actividades *online*, en este caso la implementación y la propia evaluación de los Proyectos de ApSv, proporciona a los estudiantes un aprendizaje auténtico; y que la e-evaluación, orientada en la presente investigación a conocer la valoración de las experiencias por parte de los estudiantes mediante el método mixto (*cuestionario-focus group*), permite analizar la eficacia de la metodología aplicada, de los recursos utilizados y de la estructura organizativa empleada, en coherencia con lo señalado por Marcano et al., (2020). Hemos podido constatar que, si bien existen diferencias entre los *focus group* presenciales (*face to face*) y los realizados *online*,

en la versión no presencial de los grupos de discusión ha sido posible incrementar, incluso, la interactividad entre sus participantes.

Por otro lado, desde la perspectiva docente, la aplicación de un método mixto de evaluación ha supuesto una mejora en la compresión de los procesos de participación universitaria no exclusivamente orientados a la asimilación de conocimiento teórico, captando la mayor disponibilidad de los estudiantes hacia el desarrollo de experiencias de ApSv. Con el uso de este procedimiento mixto de evaluación, se ha contrastado la satisfacción compartida del alumnado con la propuesta de participar en un Proyecto de ApSv, tanto en su vertiente formativa como de prestación del servicio al Ayuntamiento de Madrid, al sentirse parte activa del mismo.

6. CONCLUSIONES

De todo lo expuesto, se puede concluir que las experiencias de ApSv desarrolladas por el GID 2016/16 en colaboración con el Ayuntamiento de Madrid durante los cursos 2020 a 2023[75], evaluadas con un método mixto (cuestionario y *focus group online*), han revelado varias fortalezas significativas en comparación con otras metodologías de aprendizaje, al menos desde cinco perspectivas diferentes:

a) **Trascendencia curricular**: Los proyectos están alineados con el programa de las asignaturas dedicadas a la Gestión Pública y al diseño y evaluación de políticas y programas públicos de carácter social y, por consiguiente, contribuyen a completar y mejorar la formación de los estudiantes en lo relativo a la elaboración de indicadores para evaluar programas de contenido social, en este caso, tres de los que desarrolla el Ayuntamiento de Madrid.
b) **Sensibilización social**: Los estudiantes ponen de manifiesto que su participación en estas experiencias ha contribuido a aumentar su comprensión de las prioridades sociales y su

[75] En el curso 2019-20 se desarrolló un proyecto de ApSv dedicado a proponer indicadores para evaluar el Plan integral contra la trata y otros abusos de Derechos humanos en contextos de prostitución, pero solo fue evaluado mediante cuestionarios de valoración, por lo que los resultados de su evaluación no se incluyen en la presente investigación ya que solo fueron objeto de evaluación cuantitativa.

sensibilización hacia los ODS, ya que éstos tienen una considerable presencia en los proyectos objeto de estudio.

c) **Transparencia y responsabilidad**: El uso de indicadores contribuye a una gestión de los recursos públicos más transparente y responsable por parte del Ayuntamiento de Madrid y favorece el empoderamiento de los estudiantes que se sienten parte activa de sus responsabilidades como ciudadanos.

d) **Transferencia del conocimiento**: La implementación de estos proyectos facilita la transferencia del conocimiento desde la Universidad hacia la sociedad en el ámbito de las Ciencias Sociales, en la medida en que la formación relativa a la evaluación de programas sociales empleando indicadores ha sido aplicada a tres de los que ha implementado el Consistorio de la capital.

e) **Relevancia metodológica**: La metodología de evaluación mixta utilizada, inspirada en la concepción multiestratégica, ha combinado herramientas cuantitativas (cuestionarios de valoración) con cualitativas (*focus groups online*) y ha *permitido* llevar a cabo una evaluación exhaustiva y detallada del proceso y de los resultados del aprendizaje.

De este modo, las experiencias de Aprendizaje-Servicio virtual desarrolladas por el GID 2016/16 de la UNED han demostrado ser una metodología eficaz para la formación académica y profesional de los estudiantes. La combinación de herramientas cuantitativas y cualitativas en su evaluación ha permitido obtener una visión completa de los resultados, destacando la relevancia de los proyectos tanto en el ámbito educativo como en su impacto social. La transferencia del conocimiento hacia la sociedad y la sensibilización hacia los ODS son logros significativos que subrayan la importancia de continuar con este tipo de iniciativas en la Educación Superior. Además, la colaboración con el Ayuntamiento de Madrid ha reforzado la aplicación práctica del aprendizaje, preparando a los estudiantes para enfrentarse a los desafíos profesionales futuros de manera consciente y responsable.

Estas conclusiones nos llevan a proponer el ApSv como una herramienta considerada por el alumnado como adecuada para mejorar su formación en lo relativo a la adquisición de conocimientos y competencias útiles para el mundo laboral, y a señalar que el modelo mixto de

evaluación permite captar mejor cómo la experiencia del alumnado ha resultado muy satisfactoria y cómo, gracias a estas iniciativas innovadoras, se produce una transformación en la percepción del alumnado que, después de participar en ellas, es capaz de enfocar el estudio y su rendimiento desde una perspectiva más crítica, profesionalizante y conectada con los presupuestos del mundo real.

Por otro lado, esta evaluación con un método mixto de los proyectos de ApSv desarrollados por el GID 2026/16 ha permitido obtener un *feedback* de los estudiantes de gran valor para incorporar en las sucesivas ediciones las mejoras sugeridas por ellos y corregir los puntos débiles detectados.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Queremos agradecer al Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) de la UNED el apoyo para la realización de estos proyectos a través de una línea de innovación docente dedicada a la implementación de proyectos de Aprendizaje-Servicio; al Ayuntamiento de Madrid y en concreto a su Director General de Innovación y Estrategia Social, D. Héctor Cebolla, por haber confiado en el GID 2016/16 para llevarlas a cabo, de forma que los estudiantes de los Grados de Ciencias Jurídicas de las Administraciones Públicas, de Criminología y de Trabajo Social pudieran proponer indicadores para evaluar tres de sus programas sociales; y a los estudiantes de Gestión Pública, Políticas Sociales y Planificación y Evaluación de los Servicios Sociales, sin cuya participación e interés estos proyectos no podrían haberse llevado a cabo.

8. REFERENCIAS

Andrew, S., Salamonson, Y. y Halcomb, E. J. (2008). Integrating mixed methods data analysis using NVivo: An example examining attrition and persistence of nursing students. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 2(1). https://doi.org/10.5172/mra.455.2.1.36

Blanco-Cano, E. y García-Martín, J. (2021). El impacto del Aprendizaje-Servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación* 32(4) 2021: 639-649 https://doi.org/10.5209/rced.70939

Cabero-Almenara, J. y Palacios-Rodriguez, A. (2021). La evaluación de la educación virtual: las e-actividades. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia,* 24(2), 169-188. https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28994

Camilli Trujillo, C., Cuervo Calvo, L., Garcia Gil, D. y Bonastre Valles, C. (2021). Mixed methods research in service-learning: an integrative systematic review. *Quality and Quantity*, 56(4), 2361–2386. https://doi.org/10.1007/s11135-021-01218-3

Cubero-Ibañez, J. y Ponce-Gonzalez, N. (2020). Aprendiendo a través de Tareas de Evaluación Auténticas: Percepción de Estudiantes de Grado en Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.002

Dalkin, S., Forster, N., Hodgson, P., Lhussier, M. y Carr, S. M. (2021). Using computer assisted qualitative data analysis software (CAQDAS; NVivo) to assist in the complex process of realist theory generation, refinement and testing. *International Journal of Social Research Methodology*, 24(1), 123–134. https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1803528

Eyler, J. (2001). Creating your Reflection Map. *New Directions for Higher Education,* 114, 35-43. https://doi.org/10.1002/he.11

Fielding, N. G. (2012). Triangulation and Mixed Methods Designs: Data Integration with New Research Technologies. *Journal of Mixed Methods Research,* 6(2), 124–136. https://doi.org/10.1177/1558689812437101

García-Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080

García-Gutiérrez, J., Ruiz-Corbella, M. y Manjarres Riesco, A. (2021). Virtual Service-Learning in Higher Education. A Theoretical Framework for Enhancing its Development. *Frontiers in Education*, 5. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.630804

García-Romero, D. y Lalueza, J. L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XXI*, 22(2), 45-68. https://doi.org/10.5944/educxx1.22716

Gegenfurtner, A., Zitt, A. y Ebner, C. (2020). Evaluating webinar-based training: A mixed methods study of trainee reactions toward digital web conferencing. *International Journal of Training and Development*, 24(1), 5-21. https://doi.org/10.1111/ijtd.12167

Layder, D. (1993): *New Stategies in Social Research. An Introduction and Guide*. Polity Pres.

Marcano, B., Íñigo, V. y Sánchez Ramírez, J. M. (2020). Validación de rúbrica para evaluación de e-actividades diseñadas para el logro de competencias digitales docentes. *Apuntes Universitarios*, 10(2), 115-129. https://doi.org/10.17162/au.v10i2.451

Mampane, R. y Huddle, C. (2017). Assessing the outcomes of school-based partnership resilience intervention. *South African Journal of Education*, 37(1). https://doi.org/10.15700/saje.v37n1a1412

Mayor Paredes, D. (2020). Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica para impulsar procesos de educación expandida. *Multidisciplinary Journal of Educational Research,* 10 (1), 48-75. https://doi.org/10.17583/remie.2020.4562

Pérez López, E., Vázquez Atochero, A. y Cambero Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia,* 24(1), 331–350. https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855

Rubio Serrano, L., Puig Rovira, J.M., Martín García, X. y Palos Rodríguez, J. (2015). Analizar, repensar y mejorar los proyectos: una rúbrica para la auotevaluación de experiencias de aprendizaje servicio. Profesorado. *Revista Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 111-126. https://bit.ly/3BDi6R7

Salvador-García, C., Santagueda-Villanueva, M. y Ruiz-Montero, P.J. (2018). Posibilidades de los métodos cuantitativos y mixtos en la investigación del Aprendizaje-Servicio, *Aprendizaje-servicio en la formación inicial docente* (pp.107-118). Octaedro.

Sotelino Losada, A., Mella Nuñez, I. y Varela Portela, C. (2020). Aprendizaje-servicio, TIC y conocimiento compartido para promover la reflexión en red. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17(34), 19–30. https://doi.org/10.29197/cpu.v17i34.393

Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2010). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research.* SAGE.

Trigueros-Cervantes, C., Rivera-García, E. y Rivera-Trigueros, I. (2018). *Técnicas conversacionales y narrativas Investigación cualitativa con Software NVivo.* Universidad de Granada: Escuela Andaluza de Salud Pública. https://bit.ly/3WhGKPH

Verd, J. M. (2022). Using a hybrid data collection tool: Analysis of youth labour market trajectories integrating quantitative, qualitative and social network data. *International Journal of Social Welfare*. https://doi.org/10.1111/ijsw.12528

Verd, J. M. y López, P. (2008). La eficiencia teórica y metodológica de los diseños multimétodo. *Empiria: Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 16, 13–42. https://doi.org/10.5944/empiria.16.2008.1388

LA SERIE *YEARS AND YEARS* COMO HERRAMIENTA PARA EL ANÁLISIS CRÍTICO Y CONSTRUCTIVO DE FUTURAS SOCIEDADES PREVISIBLES DESDE LA SOCIOLOGÍA, LA CIENCIA POLÍTICA Y EL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO

CARMEN L. JIMÉNEZ SEGOVIA
Dpto. de Sociología
Facultad de Sociología
Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla

REYES JIMÉNEZ-SEGOVIA
Dpto. Derecho Público (Derecho Internacional Público)
Facultad de Derecho
Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla

ROCÍO VALES CALDERÓN
Dpto. Derecho Público (Ciencias Políticas)
Facultad de Derecho
Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN JUSTIFICATIVA

1.1. PLANTEAMIENTO: CIENCIA FICCIÓN Y DISTOPÍAS EN UN MUNDO GLOBALIZADO

La idea de utilizar el cine de ciencia ficción como medio para trabajar las Ciencias Sociales y Jurídicas en las sociedades contemporáneas viene avalada por convicciones relacionadas con que este género permite al estudiantado materializar conceptos y categorías abstractas y desarrollar el pensamiento crítico por medio de las realidades que se presentan en la obra elegida. Definimos *pensamiento crítico* como aquél que integra capacidades que permiten poner en duda los razonamientos que se nos presentan como verdaderos. Para algunos autores,

uno de los retos de la enseñanza obligatoria es fomentar este pensamiento para detectar, analizar y enfrentar los problemas[76].

Solbes señala que tradicionalmente se imparte una ciencia formalista, donde la discusión y el trabajo experimental son escasos[77]. También ha realizado investigaciones en las que apunta algunos recursos para favorecer competencias que fomentan este tipo de pensamiento[78]. Entre ellas destacamos las siguientes[79]:

Pedir al alumnado que esté al día de las cuestiones a trabajar en clase.

Argumentar siempre en función de datos, experimentos o evidencias, justificando su existencia.

Trabajar las ciencias socio-científicas desde una perspectiva multidisciplinar y aplicada a la realidad.

Solicitarles en sus resultados soluciones que conlleven la construcción de un mundo mejor.

En la misma línea, Petit *et al*. añaden que la necesidad de "(...) abordar [los] problemas científicos con implicaciones sociales, al cuestionar el discurso o los intereses de las clases y poderes dominantes sobre ellos, [es un] aspecto que contribuye a desarrollar pensamiento crítico desde la enseñanza de las ciencias"[80].

---

[76] *Vid*. PETIT, María Francisca, SOLBES, Jordi y TORRES, Nidia Yaneth, "El cine de ciencia ficción para desarrollar cuestiones socio-científicas y el pensamiento crítico", *Praxis y Saber*, Vol. 12, No. 29 (2021), p. 3.

[77] *Vid*. SOLBES, Jordi y TORRES, Nidia, "Análisis de las competencias de pensamiento crítico desde el abordaje de las cuestiones socio-científicas: un estudio en el ámbito universitario", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y sociales*, No. 26 (2012), pp. 247-269; TORRES, Nidia Yaneth y SOLBES, Jordi, "Contribuciones de una intervención didáctica usando cuestiones sociocientíficas para desarrollar el pensamiento crítico". *Enseñanza de las ciencias,* No. 34 (2) (2016), pp. 43-65, citados en SOLBES, Jordi, "Cuestiones Socio-científicas y Pensamiento crítico: Una propuesta para cuestionar Las Pseudociencias", *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, No. 46 (julio, 2019), p. 87.

[78] *Vid*. SOLBES, Jordi y TORRES, Nidia Yaneth, "Análisis de las competencias de pensamiento crítico desde el abordaje de las cuestiones sociocientíficas… *op. cit.*

[79] *Vid.* Cfr. SOLBES, Jordi, "Cuestiones Socio-científicas Y Pensamiento crítico"… *op. cit.,* p. 87.

[80] *Vid*. PETIT, María Francisca, SOLBES, Jordi y TORRES, Nidia Yaneth, "El cine de ciencia ficción para desarrollar cuestiones sociocientíficas y el pensamiento crítico"... *op. cit.,* p. 3; SOLBES, Jordi, "Contribución de las cuestiones socio-científicas al desarrollo del

De otro lado y paralelamente, las sociedades actuales son a menudo retratadas en su complejidad por medio de las obras de ciencia ficción y, más concretamente, a través de las distopías. Según Asimov, la ciencia ficción es "la rama de la literatura que trata de la respuesta humana a los cambios en el nivel de la ciencia y la tecnología"[81]. Respecto a la distopía como especie del género anterior, Erreguena la concibe como "la propuesta de una sociedad futura, construida a partir del presente desde el cual se le imagina[82]. Es, por tanto, una proyección interpretada con los conocimientos y emociones contemporáneos, y surge de un imaginario social instituido"[83]. La autora realiza asimismo un paralelismo con la prospectiva y la similitud de su campo de análisis, considerando que, mientras quien realiza distopías cuenta con la imaginación para generar el futuro, quien investiga desde la prospectiva lo hace basándose en datos y en estudio de las tendencias.

Justamente en esta dirección se orienta nuestra propuesta de innovación docente, que se concreta en usar la serie *Years and Years*[84] como realidad de una sociedad específica que ofrecer a nuestro estudiantado como futuro distópico, con el propósito de que pongan en marcha las habilidades anteriormente citadas. Teniendo presente que la ciencia ficción saca a la luz debates sobre las consecuencias de fenómenos o tendencias actuales relacionadas con la tecnología, o los cambios sociales y normativos, y facilita el análisis de futuros en muchos casos muy cercanos[85], el eventual devenir reflejado en esta distopía puede aprovecharse para proponer a nuestro alumnado la construcción de otros distintos en los

---

pensamiento crítico (I): introducción", *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, No. 10 (1), pp. 1-10; SOLBES, Jordi, "Cuestiones socio-científicas y pensamiento crítico: una apuesta … op. cit., citados en Ibidem, p. 3.

[81] *Vid.* PETIT, María Francisca, SOLBES, Jordi y TORRES, Nidia Yaneth, "El cine de ciencia ficción para desarrollar cuestiones sociocientíficas y el pensamiento crítico"... *op. cit.,* citando a BARCELÓ Miguel, Paradojas: ciencia en la ciencia ficción, Equipo Sirius, Madrid, 2005, p. 122.

[82] *Vid.* ERREGUENA ALBAITERO, María Josefa, "Resistencia al porvenir. Las distopías en el cine hollywoodense", Universidad Autónoma Metropolitana (2011), p. 17.

[83] Ibidem.

[84] DAVIES, Russell T., JONES, Simon, C., MULCAHY, Lisa (Dirs.), *Years & Years,* 2019.

[85] *Vid.* SEQUEIROS BRUNA, Costán y PUENTE BIENVENIDO, Héctor, "Cambio social, tecnología y ciencia-ficción". Sociología y Tecnociencia, Vol. 9 (2) (2019), p. 3.

que ideen sociedades mejores[86]. La proximidad de estas historias, además, a la realidad actual que conocen, como más adelante se comprobará, aumenta las posibilidades de cosechar éxitos en el aprendizaje[87].

Al efectuar este análisis se hace inevitable revisar nuestras estructuras actuales en los ámbitos político, social, jurídico, económico, tecnológico y medioambiental. Por tanto, el primer paso consiste en pensar, o en hacer pensar al alumnado, *¿cuáles son aquellos elementos que determinan nuestras sociedades tal cual son?* Al responder a la pregunta, automáticamente se toma consciencia de la estructura de la sociedad contemporánea y se verifica que una de sus características principales es que se halla inmersa en un constante proceso globalizador. En efecto, este fenómeno multidimensional se manifiesta en la intensificación, interdependencia, instantaneidad y ubicuidad de las relaciones políticas, económicas, científico-técnicas, sociales, informativas, comunicativas y culturales transfronterizas, entre los diversos actores estatales, transnacionales, subestatales e individuos[88]. Sus repercusiones, además, son desiguales en los diversos subsistemas locales, nacionales e internacionales, en sus regiones y sujetos, ocasionando crecientes interdependencias y dependencias de toda clase, hasta llegar a convertirnos en una *sociedad global*[89].

Desde una perspectiva más específica, la globalización también se expresa en *Years and Years* en sus vertientes más ideológica y perversa, al esbozar las derivadas económicas, políticas y sociales de un modelo organizativo mundial asentado sobre bases neoliberales, en el que, reinando la *lex mercatoria,* se uniformiza la economía del centro entre quienes tienen/ostentan los privilegios en capital y tecnología, y se

---

[86] Vid. UNESCO, Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación, UNESCO, París, 2021, pp. 6-7 y 10-11.

[87] *Vid*. ERREGUENA ALBAITERO, María Josefa,. Resistencia al porvenir. Las distopías en el cine hollywoodense, Universidad Autónoma Metropolitana (2011), p. 17.

[88] *Vid*. Del ARENAL MOYÚA, Celestino, "Mundialización, creciente interdependencia y globalización en las Relaciones Internacionales", *Cursos de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales de Vitoria-Gasteiz*, 2008, pp. 218-9.

[89] Vid. Ibidem; Vid. CARRILLO SALCEDO, Juan Antonio, Dignidad frente a Barbarie. La Declaración Universal de Derechos Humanos, cincuenta años después, Minima Trotta, Madrid, 1999, pp. 21-3.

explota, excluye o rechaza a las personas *pobres* y a quienes provienen de la periferia[90].

Tomando como punto de partida este enfoque, a continuación se justificará con mayor concreción la idoneidad de la realidad distópica reproducida en *Years and Years* para promover el análisis de las tendencias sociales y políticas, y de sus consecuencias jurídicas, así como la identificación y extracción de sus elementos más determinantes.

¿POR QUÉ YEARS AND YEARS?

Years and Years es una miniserie de seis episodios que narra la historia de la familia Lyons a lo largo de quince años clave de la sociedad británica, repleta de convulsos cambios políticos, económicos, sociales y tecnológicos. Las razones que han motivado la elección de esta serie como vehículo para desarrollar nuestra actividad de innovación docente son principalmente:

Su capacidad para analizar el futuro en múltiples ámbitos de la sociedad

Generalmente las obras distópicas suelen centrarse en temas concretos. Cuestiones relacionadas con la identidad, como *Gattaca*[91]; con la percepción de la realidad, como *Minority Report*[92]; el poder y las desigualdades, como *Los Juegos del Hambre*[93]. En el caso que nos ocupa, la particularidad de *Years and Years* es que sus seis capítulos de menos de una hora de duración recorren temas muy complejos y diversos, como la economía global, las relaciones internacionales, la política interior, el Derecho Internacional, el progreso tecnológico, la evolución

---

[90] *Vid. Ibidem*, pp. 21-2; Cfr. REMIRO BROTÓNS, Antonio, "Desvertebración del Derecho Internacional en la sociedad globalizada", en CARDONA LLORENS, Jorge (Dir.), *Cursos Euromediterráneos Bancaja de Derecho Internacional,* Vol. 5 (2001), Tirant lo blanch, pp. 66-7 y 314-5; *Vid*. PUREZA, José Manuel, *O Patrimonio Comum da Humanidade: Rumo a um direito internacional da solidaridade?,* Ediciones Afrontamiento, Oporto, 1998, Caps. I y II, en CARRILLO SALCEDO, Soberanía de los Estados y Derechos Humanos, Tecnos, Madrid, 2001, p. 21, nota 9.

[91] NICCOL, Andrew (Dir.), *Gattaca* (1997).

[92] SPIELBERG, Steven (Dir.), *Minority Report* (2002).

[93] ROSS, Gary (Dir), *Los Juegos del hambre,* (2012).

de los lazos familiares, el desempleo, la destrucción del medio ambiente, la desigualdad, la guerra, la inmigración, o las diversidades interseccionales. Temas globales y locales que, de una manera u otra, afectan y determinan las vidas de una familia, que bien podría ser la nuestra misma.

Debido a las dificultades que el profesorado encuentra para desarrollar iniciativas que le permitan trabajar en competencias determinadas como el pensamiento crítico en un reducido cuatrimestre, esta serie nos permite efectuar un estudio de caso en el tiempo del que disponemos, relacionando la teoría de las tres disciplinas implicadas, con el escenario ficticio y distópico de esta breve narración audiovisual.

Por tratarse de lo que hemos llamado una *distopía a corto plazo*

Otra peculiaridad de *Years and Years* es que se adelanta al futuro únicamente una quincena de años. Las grandes obras distópicas suelen suceder en uno más bien lejano, en el que hay un salto temporal considerable desde el *ahora,* hasta el momento en que las historias se desarrollan, de modo que sólo se desvelan algunos elementos esenciales de lo que ha ocurrido en ese tiempo intermedio[94]. Este salto temporal vacío de procesos puede dificultar que la persona espectadora conecte su presente con la historia distópica que se le ofrece.

Por el contrario, el periodo en el que se desarrolla *Years and Years* transcurre desde 2019 hasta 2035. Éste es el motivo por el que hemos denominado a *Years and Years* una *distopía a corto plazo*: porque nos presenta un futuro continuo a quince años vista, sin espacios en los que no sabemos qué ocurre, lo que nos permite, al manejar los elementos actuales que constituyen el punto de partida, analizarla más fácilmente y generar alternativas a ella[95], así como establecer conexiones con

[94] Por poner algunos ejemplos conocidos: *Blade Runneer* [SCOOT, Ridley (Dir.), 1982], que narra su acción treinta y nueve años después de 1982, es decir en 2019; o *Matrix* [Hermanas WACHOWSKI, Lili y Lana (Dirs.), 2019], que lo hace en 2199, doscientos años desde 1999 (aunque al avanzar la saga se desvelará que están en 3199),

[95] La serie arranca en el Reino Unido en el año 2019. Los primeros minutos del primer capítulo reflejan la realidad de este tiempo: la intención del presidente estadounidense Donald Trump de presentarse a una segunda elección, o la preocupación de la ciudadanía por el

realidades que nos resultan muy familiares por pertenecer al presente que habitamos y que conocemos perfectamente.

Porque su final es esperanzador

Las disciplinas con las que trabajamos están cargadas de mensajes negativos sobre el devenir de nuestras sociedades en numerosas ocasiones. Sin ir más lejos, la actualidad permite augurar futuros con expectativas devastadoras. Esta evidencia nos incentiva a trabajar con materiales que tengan finales esperanzadores, en la medida en que se abre una puerta al estudiantado que posibilite un cambio colectivo, ante realidades futuras de apariencia *a priori* negativa.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

2.1.1. Desarrollo en el estudiantado los pensamientos sistémico, reflexivo y crítico, a través del visionado de la serie

El objetivo general del proyecto es fecundar y gestar en nuestro estudiantado un compromiso activo cívico que favorezca y naturalice una mirada reflexiva y crítica de la realidad intersectorial social, política y jurídica que *Years & Years* simboliza, a la par que aplican los conocimientos académicos adquiridos en las tres disciplinas.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

2.2.1. Elaboración de un mapa conceptual

Elaborar un mapa conceptual por cada uno de los grupos de trabajo de las diferentes disciplinas, donde quede reflejada los aprendizajes teóricos recogidos a lo largo de la docencia. Estos mapas bucarán la capacidad de síntesis en las explicaciones de fenómenos complejos, la identificación de los factores de continuidad y discontinuidad en los procesos

---

ISIS. En el ámbito tecnológico, se usa Zoom para realizar videollamadas, Twitter conserva aún este nombre y es la red social más popularizada.

de mutación histórica, y la clasificación y ordenación de las realidades sociológicas, políticas y jurídicas que se desenvuelven en las sociedades globalizadas.

2.2.2. Superposición y publicación de los mapas conceptuales

Generar diversas vías para la publicación de los mapas conceptuales de las tres disciplinas superpuestas sobre la misma estructura social (la proporcionada por *Years and Years*). De esta manera se podrá visibilizar los aprendizajes y reflexiones obtenidas de nuestra actividad docente desde un punto de vista Sociológico, Político y del Derecho Internacional.

3. MIRADAS DE YEARS AND YEARS

3.1. UNA MIRADA COMÚN PARA TRES DISCIPLINAS

Las líneas que siguen tienen por objeto, en primer lugar, extraer de *Years and Years* aquellos ámbitos materiales que su sociedad nos representa. Como se comprobará, estos ejes-temáticos resultan óptimos como punto de partida para trabajar los contenidos de las tres asignaturas en las que el proyecto se implementará, esto es, *Procesos y Tendencias en las Sociedades Contemporáneas, Fundamentos de la Ciencia Política y Derecho Internacional Público.* En segunda instancia, las cuestiones materiales que cada uno de aquéllos comprende serán abordadas desde las miradas sociológica, politológica e *ius*-internacionalista y su relevancia se conectará con los contenidos de cada asignatura.

En concreto se dividirán en los siguientes ejes-temáticos:

3.1.1. Inmigración, refugio, Derechos Humanos (DD.HH.) y libertades públicas

Se trata de cuestiones constantes en la serie. Las desigualdades entre individuos, sociedades y Estados se identifican como una causa de este fenómeno, y a su vez conllevan mayores desemejanzas y distinciones entre las personas, determinadas por parámetros interseccionales. Este

eje-temático, podría decirse, es central en la serie, en la medida en que conduce y da ilación a los restantes a lo largo de los seis capítulos[96].

También relacionadas con ellas, y desde su vertiente de construcción por la sociedad civil, los movimientos sociales en general desempeñan una función esencial de contrapeso y resistencias contra los abusos del poder Estatal[97].

3.1.2. La destrucción del planeta y del medio ambiente natural

Se evidencian a medida que los años transcurren en la serie, en un mundo que progresivamente se inunda con lluvias ininterrumpidas, arde con incendios interminables, en el que la población de aves va extinguiéndose, o donde el Polo Norte finalmente se funde.

3.1.3. Conflictos armados internacionales, internos y Derecho Internacional Humanitario (DIH)

Las relaciones sociales de conflicto se abordan igualmente en sus diversas dimensiones y manifestaciones. Desde los armados internos e internacionales y las luchas de liberación nacional, pasando por el despliegue de armas de destrucción masiva, hasta llegar a violaciones graves del DIH y del Derecho Internacional de los Derechos Humanos (DIDH)[98]. Todos ellos ponen de manifiesto la inestabilidad y fragilidad de las estructuras sociales y normativas locales e internacionales, junto

---

[96] *Grosso modo* la historia principal gira en torno al ciudadano británico Daniel y su relación sentimental con Vicktor, ucraniano que huye de su país de origen por correr peligro de persecución a causa de su condición sexual. A través de esta relación, la serie nos presenta las caras más degradantes y vergonzantes de las sociedades para la condición humana y las más humillantes para su dignidad.

[97] En las crisis de la vivienda para quienes las han perdido por las inundaciones y las radiaciones, en la ayuda prestada para cruzar fronteras, en los movimientos pacifistas, y en el mismo desenlace de la serie, que revela un cierto triunfo de la sociedad, de sus movimientos civiles y de la estructura comunitaria.

[98] Lanzamiento de una bomba atómica sobre una isla artificial del Pacífico Sur; despliegue de estos armamentos y de radiactivos (*bombas sucias)*; represalias israelíes contra la población civil palestina mediante el desabastecimiento de suministros básicos, como la electricidad; revueltas y golpes de Estado en España, o ciberataques que provocan constantes apagones.

a las vulnerabilidades que la globalización y su irremediable interdependencia desencadenan.

3.1.4. Riesgos y oportunidades que los progresos científico y tecnológico ocasionan

Los desarrollos de las tecnologías aparecen recurrentemente en cada capítulo de la serie relacionados con otros ámbitos materiales, mostrando su ambivalencia, es decir, tanto sus efectos positivos sobre el bienestar y progeso de los pueblos[99], como los perniciosos[100] que operan en detrimento de la libertad, de la igualdad, o de la justicia de cualquier clase.

3.1.5. Situación de las democracias, crisis y eventuales tendencias decadentes

Las crisis de la Democracia y del Estado de Derecho se van extendiendo por todo el mundo occidental y más industrializado, con golpes de Estado y un auge creciente de populismos que constriñen las libertades públicas y desprecian a la dignidad humana[101].

---

[99] Como elemento favorecedor del bienestar, los desarrollos tecnológico y científico se expresan con la impresión de pueblos y ciudades completos; con la realización de diagnósticos fiables y rápidos por computadoras; con el hallazgo de remedios a enfermedades como la espina bífida; e incluso cumpliendo cierta *función liberalizadora*, en la medida en que las tecnologías de la comunicación e información constituyen una de las principales *armas* que las protagonistas emplean para denunciar ante la opinión pública internacional la existencia de *centros de internamiento* de todos los sectores excluidos de la sociedad (personas sin hogar, las refugiadas, inmigrantes o enfermas), y liberar a los allí apresados, o para difundir las privaciones de derechos fundamentales por el vallado de algunas *zonas rojas* de las ciudades. Finalmente, la digitalización progresiva de Bethany y la *trans-humanización* de su tía Edith pueden ser leídas como contribuciones a la libertad, a la justicia y a la igualdad.

[100] La cara oscura y más deshumanizada de la tecnología se nos presenta con su uso para ocultar emociones, sentimientos o vulnerabilidades en las relaciones interpersonales e intrafamiliares y el alejamiento de los seres humanos en estos aspectos; en la presencia y la influencia de los medios de comunicación públicos y privados a lo largo de toda la historia; con la difusión de vídeos falsos generados con inteligencia artificial para desacreditar a oponentes políticos, el control de la intimidad personal y familiar de las ciudadanías, o con la pérdida de puestos de trabajo que ahora pueden desempeñar los softwares.

[101] Ascenso de líderes populistas que emplean una retórica incendiaria, que apelan al miedo y que tratan posteriormente de concentrar el poder en su persona y limitar los mecanismos de control y contrapeso; creciente desconfianza en las instituciones democráticas,

3.1.6. Repercusiones beneficiosas y adversas de la globalización de la economía

La interdependencia en la economía internacional es otro hilo conductor de la trama y se expande a las restantes áreas sociales, acusando las desigualdades que vienen determinadas por la condición socioeconómica y el origen nacional, por ejemplo[102].

Estas áreas comunes facilitan a cada una de las disciplinas la selección y extracción de los elementos caracterizadores de las tendencias y procesos sociales y políticos, o de las estructuras normativas, a las que respectivamente se destinan, que a continuación pasamos a exponer sucintamente.

3.2. MIRADA SOCIOLÓGICA

Como venimos apuntando, *Years and Years* se presenta como un marco ideal para trabajar numerosas áreas de la disciplina sociológica en sus dimensiones macro y micro. Por esta razón es posible utilizarla muchas materias del Grado en Sociología. En este caso hemos elegido la asignatura *Procesos y tendencias en las sociedades contemporáneas*, impartida en los cursos superiores del Grado y sus Dobles Grados

Para esta actividad, nuestra propuesta es trabajar principalmente las cuestiones macrosociológicas que conforman la realidad globalizada presentes en la serie. Utilizaremos para ello los seis ejes temáticos mencionados, adaptados y relacionándolos con el temario de la asignatura.

Dos serán las obras principales con las que conectemos la teoría sociológica y los acontecimientos de la serie:

---

intervenciones de Estados en los asuntos internos de otros, gobiernos que dimiten, otros que convocan elecciones de emergencia, mociones de censura, golpes de estado, corrupción, intentos de instaurar sistemas de sufragio restringido, o la creación de los *centros de internamiento* anteriormente referidos y las reiteradas violaciones de DD.HH. mencionadas, que contribuyen a erosionar el Estado de Derecho y a menoscabar las democracias.

[102] La quiebra de tres grandes bancos-multinacionales produce un efecto dominó hasta llegar a las economías nacionales y, por tanto, a las familiares, desembocando en la necesidad de simultanear empleos más que precarizados, incluso peligrosos para la salud.

Tiempos líquidos: Vivir en una época de incertidumbre, del sociólogo Zigmunt Bauman[103], como uno de los autores de la globalización, para analizar la sociedad distópica. Esta obra se presenta como transversal, ya que hace referencia a los seis ejes temáticos propuestos. Resaltamos los análisis referentes a la creciente pérdida del poder del Estado en favor del mercado global, el aumento exponencial del número personas refugiadas en el mundo, y las consecuencias de vivir en un planeta atravesado por *autopistas de la información*[104]. El miedo como emoción constante, y la alusión concreta a la existencia de *un parlamento líquid*o en un capítulo de la serie, es también causa de esta elección. Los temas 2 y 3 del temario de la asignatura, serán trabajados por medio de esta obra (Tema 2: Globalización y movimientos altermundista. Tema 3: La Comunicación y la Sociedad de la Información)

La segunda obra de referencia será *Expulsiones: brutalidad y complejidad en la economía global*, de la socióloga Saskia Sassen[105]. Por medio de ésta se dotará al alumnado de contenido para realizar un análisis crítico del capitalismo global, las desigualdades que genera y las nuevas lógicas de expulsión, aludiendo transversalmente a la degradación del medio ambiente. Los temas 2 y 4 del temario de la asignatura, serán trabajados por medio de esta obra (Tema 4: Principales retos de las sociedades contemporáneas: Migraciones, Refugio y medio ambiente).

3.3. MIRADA POLITOLÓGICA

En los últimos tiempos desde la academia hemos dirigido la atención al análisis de las múltiples y diversas crisis que atraviesa el mundo, como la climática, sanitaria, democrática o energética, entre otras[106]. Dichas crisis, aun cuando a primera vista podrían parecer fenómenos carentes

---

[103] BAUMAN, Zygmunt, Tiempos líquidos: vivir en una época de incertidumbre, Tusquets, Barcelona (2010).

[104] Vid, Ibidem, p. 13.

[105] SASSEN, Saskia, Expulsiones, brutalidad y complejidad en la economía global, Katz editores, Buenos Aires (2015).

[106] En caso de interés en profundizar en la situación de crisis que atraviesan las democracias en la actualidad, se recomienda la lectura del siguiente artículo: VALLESPÍN, Fernando. "Las principales amenazas a la democracia liberal", *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, No. 97 (2020) pp. 327-346.

de interrelación y limitadas a ámbitos específicos, han puesto en evidencia la realidad del proceso globalizador y, como se adelantaba anteriormente, la intensificación, interdependencia, instantaneidad y ubicuidad de la diversidad de relaciones existentes entre múltiples actores, no únicamente los estatales[107].

Ante estas dificultades para comprender la complejidad de los cambios actuales, la serie se presenta como una herramienta útil para acercar estos procesos al estudiantado de Ciencias Políticas y de la Administración, permitiéndoles asimilar e identificar dichos cambios de una manera más didáctica. La asignatura titulada *Fundamentos de la Ciencia Política,* de carácter introductorio en el Grado, profundiza en el conocimiento y uso de los conceptos fundamentales de la Ciencia Política.

Sobre el particular, aun cuando la materia tiene un contenido principalmente teórico, aborda cuestiones que, sin embargo, tienen una relevancia real en la sociedad contemporánea. Con la centralidad del concepto de crisis de la Democracia y del Estado de Derecho, esta actividad de innovación docente facilita la comprensión y el aprendizaje profundo de ciertas nociones teóricas, como el poder (tema 1), y otros conceptos y procesos, como los de socialización política (tema 2), la cultura política y las ideologías (tema 3), los bienes públicos (tema 4), la acción colectiva (tema 5), las dinámicas de cooperación y conflicto (tema 6) o el liderazgo[108] (tema 7), al observarse en la serie cómo se trata de conceptos que, aun cuando se estudian separadamente, se interrelacionan y tienen un determinado protagonismo en el conjunto de los que conducen a la situación distópica representada.

De este modo, la serie contribuye a situar las nociones teóricas de la asignatura en un contexto más amplio y a identificar tendencias y

---

[107] *Vid.* Del ARENAL MOYÚA, Celestino, Mundialización, creciente interdependencia… *op. cit.,* pp. 218-9.

[108] En este sentido, antes de entrar en prisión, Bannon afirmaba: "Me enorgullece entrar en prisión". Tal y como recogen las fuentes, Bannon continuaba diciendo: "Si esto significa enfrentar la tiranía, si es necesario para no ceder ante el corrupto y criminal Departamento de Justicia del fiscal general Merrick Garland, si lo es para confrontar a Nancy Pelosi y a Joe Biden, entonces estoy orgulloso de pasar por esto". Vid. SEISDEDOS, Iker, "Steve Bannon ingresa en prisión para cumplir cuatro meses por desacato al Congreso", El País, 1 de julio de 2024.

factores de cambio[109]. Los resultados contribuirán a desarrollar las capacidades para interpretar fenómenos políticos y sociales, para analizar comparativamente factores de continuidad y discontinuidad ante cambios históricos, y de relación crítica de los mismos.

3.4. MIRADA IUS-INTERNACIONALISTA

Years and Years nos proporciona una ocasión perfecta para, en primer lugar y colocando a nuestro estudiantado las *gafas de ius-internacionalistas*, identificar, a través de las historias que ocupan y preocupan a sus protagonistas, cada uno de los rasgos complejos, dinámicos y sinalagmáticamente determinados, que representan los *retos de magnitud global* que acechan al mundo (¿ficticio?) de la serie. A partir del contexto sociológico que la serie nos dibuja, la sociedad internacional contemporánea se revela en sus capítulos universal, heterogénea y compleja; fragmentada y escasamente integrada, a la par de intensamente interdependiente, y con una creciente existencia de intereses comunes que a todos sus miembros conviene gestionar y tutelar en colectividad. Los mismos atributos, justamente, son frutos de la mencionada globalización y de su inextricable efecto de mutua dependencia y afectación[110].

De otro lado, las dinámicas relacionales en las que los seis ejes temáticos se desenvuelven, radiografían nítidamente en la serie el esqueleto de un sistema internacional en cierto modo contradictorio, sumergido en dos tendencias simultáneas y antagónicas de institucionalización *v.s.* fragmentación. Comenzando por la segunda, *Years and Years* plasma un mundo desigual y asimétrico, con tendencias centrífugas en las que los Estados efectúan una gestión particular e individual de los

---

[109] Por otro lado, un artículo que resultaría representativo de la situación de crisis democrática sería "Anatomía de un meme racista: tres ensayos para una Falsa Revolución", el cual aborda la interrelación de ideología, noticias falsas e inmigración y el impacto que la misma tiene en las instituciones democráticas y su calidad. PEIRANO, Marta, "Anatomía de un meme racista: tres ensayos para una falsa revolución", *El País,* 25 de agosto de 2024.

[110] *Vid. Cfr.* DÍEZ DE VELASCO, Manuel, actualizado por ESCOBAR HERNÁNDEZ, Concepción, "El concepto de Derecho Internacional Público (I)", en DÍEZ DE VELASCO, Manuel y ESCOBAR HERNÁNDEZ, Concepción (Coord.), *Instituciones de Derecho Internacional Público*, Tecnos, Madrid, 2013, p. 72.

problemas de naturaleza global/internacional[111]. En el lado opuesto y en convivencia, la presencia de los procesos centrípetos cooperativos a través de las instituciones universales o regionales, también se revelan en esta sociedad de ficción, aunque adjetivados por su fragilidad e ineficacia para resolver los asuntos pertenecientes a la agenda mundial[112].

Finalmente, la serie y los ejes-temáticos que hemos distinguido, son más que aptos para integrarse en el temario de la asignatura. En concreto se vinculan con: los procesos de creación normativa en D.I. y su eficacia y universalidad (tema 1); la soberanía de los Estados y sus límites; las organizaciones internacionales, con especial referencia a las Naciones Unidas, y la subjetividad del ser humano, o el papel de la sociedad civil como impulsora de cambios normativos; el principio de no intervención y el de igualdad soberana (tema 2); los pueblos y la Libre Determinación (tema 3); las fuentes del D.I., con especial referencia a las que regulan los ámbitos de los ejes (tema 4); la aplicación e incorporación de las materias de los ejes a los ordenamientos internos (tema 5); y la prohibición del uso de la fuerza, junto a la obligación de arreglo pacífico de las controversias (temas 6 y 7).

4. METODOLOGÍAS

El proyecto parte de una posición humanista, por su apertura y flexibilidad y por centrarse en el estudiantado y confiar en su aptitud para aprender en libertad, desde de la premisa de que los seres humanos integramos

---

[111] La ejemplificación del aislamiento y la impermeabilidad de las soberanías nacionales se evidencian con la política interior de Vivienne Rook y el *Partido de los Cuatro Asteriscos*, caracterizada por su aislamiento y desinterés hacia los problemas y desigualdades que afectan al resto de los Estados y de sus nacionales, y por el desprecio al orden jurídico internacional vigente, en especial hacia los Derechos Humanos y libertades públicas, la Democracia y el Estado de Derecho. Otras manifestaciones son el Brexit Griego de la Unión Europea, la instauración de presidencias gubernamentales vitalicias, o el levantamiento de nuevos muros fronterizos físicos entre Estados.

[112] En este sentido, las Naciones Unidas como paradigma de la estructura institucional del orden jurídico internacional universal se menciona en un par de ocasiones, en el ámbito de los derechos de las personas refugiadas y en incidentes diplomáticos entre la Organización y los Estados Unidos. También se pone de manifiesto el peligro que corre la vigencia del *Espacio Schengen* y sus garantías para salvaguardar los derechos de la ciudadanía que pertenece a sus Estados miembros.

pensamientos, sentimientos y acciones en nuestros procesos de elaboración de representaciones mentales, juicios y evaluaciones[113]. Junto a ella, el enfoque constructivista-heurístico contribuye a que el colectivo destinatario visualice comprehensivamente los procesos y tendencias sociales y políticas y las conecte con los de creación normativa internacional de forma estructurada y sistémica, favoreciendo la creación de conocimientos de su propia cosecha empírica, vivencial y académica[114].

Esta orientación favorece la siembra y florecimiento de gran parte de las competencias básicas, generales, transversales y específicas de las tres titulaciones[115]. *Grosso modo*, *Years and Years* se manifiesta un vehículo perfecto para aplicar los conocimientos teóricos a las respectivas prácticas profesionales, en la medida en que los escenarios y escenografías de cada uno de sus ejes ayudan al estudiantado a identificar problemas, efectuar análisis críticos y evaluaciones argumentadas. Sus narraciones también remueven emociones que impulsan actitudes personales y profesionales respetuosas con los DD.HH., éticamente comprometidas con temas relevantes de índole social, política, científica y normativa, en una posición socialmente responsable con los valores democráticos. Por último, sus avatares facilitan el reconocimiento del carácter global y local de los fenómenos sociales y políticos, así como el reconocimiento de la configuración universal de los sistemas jurídicos, junto a la toma de conciencia de la necesidad de adoptar una visión interdisciplinar de lo social, lo político y lo normativo.

El trabajo de las competencias actitudinales, además de anclar significativamente conocimientos teóricos, fomenta una mirada consecuente sobre el mundo, gracias a una narración que invita a reflexionar sobre el valor de la igualdad, la justicia, la libertad y de las repercusiones que los sistemas sociológicos, políticos y jurídicos tienen sobre las vidas

---

113 *Vid. Cfr.* MOREIRA, Marco Antonio, "Aprendizaje Significativo*", Instituto de Física-UFRGS,* Vol. 30, No. 3 (2019), pp. 7, 8 y 17.

114 *Vid. Cfr.* NOVAK, Joseph D. y GOWIN, D. Bob, *Aprendiendo a aprender,* mr ediciones martínez roca, Barcelona, 2002, pp. 76-9.

115 *Vid.* RIESCO GONZÁLEZ, Manuel, "El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje", *Tendencias Pedagógicas,* No. 13 (2008), p. 87.

cotidianas[116]. Para desarrollarlas se combinan metodologías que potencian esta reflexión y auto-aprendizajes particulares mediante las fichas de registro individual, combinadas con las grupales, que se orientan en los Aprendizajes Basados en Proyectos/Preguntas (ABPro. y ABPre.).

Como método y como filosofía, los ABPro. y ABPre. estructuran el pensamiento[117], que a partir de las realidades particulares de la serie se trasladan a la dimensión teórica de cada asignatura, integrándose en sus esferas materiales como un todo sociológico interdependiente, cuyos procesos y fenómenos se fusionan para dar lugar a una unidad distinta de cada una de las partes que la componen[118]. En este proceso inductivo de descubrimiento, el trabajo colaborativo ayuda a construir realidades complejas, generales y paradigmáticas, y motiva al estudiantado a ejecutar un proyecto que se transforma en comunitario. Cooperación en el aprendizaje y autonomía responsable, en fin, se elevan a la categoría de *reglas de oro*[119], al conectar a las transformaciones individual y colectiva y constituir una oportunidad para enriquecer el conocimiento acumulado por un estudiantado que aprende *en* y *con* el mundo, a la par que contribuye a mejorarlo[120].

Para finalizar, la estrategia didáctica caminará desde la facilitación/tutorización guiada en las primeras semanas de docencia, hasta la mera supervisión/asistencia, a partir del ecuador del semestre. Esta táctica

---

116 *Vid. Cfr.* NAVARRO CARO, Valentín, SEVILLANO-MONJE, Verónica, "¡Liberad a Sirius Black! Leyendo a Harry Potter para aprender Filosofía del Derecho", en GUTIÉRREZ CASTILLO, Victor Luis, BASTANTE GRANELL, Víctor (Coords.), *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del Derecho*, Dykinson S. L. Madrid, 2022, p. 228.

117 *Vid. Cfr, Medical Education*, No. 20 (1986), pp. 481-2.

118 *Vid. Cfr.* FERNÁNDEZ, Idoia y ALKORTA, Itziar, "El aprendizaje activo como reto: razones visibles e invisibles de una política de desarrollo docente en la UPV/EHU", en GUISASOLA, Jenaro y GARMENDIA, Mikel (Eds.), *Aprendizaje basado en problemas, proyectos y casos: diseños e implementación de experiencias en la universidad,* Universidad del País Vasco, 2014, p. 16.

119 HERNÁNDEZ TRASOBARES, Alejandro y LACUESTA GILABERTE, Raquel, "Aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas (PBL) bajo un enfoque multidisciplinar: una experiencia práctica", en AYALA CALVO, Juan Carlos (Coord.), *Conocimiento, Innovación y Emprendedores,* Universidad de La Rioja, 2007, pp. 33-4.

120 Vid. Cfr. UNESCO, Reimaginar juntos nuestros futuros… op. cit., p. 53.

pedagógica responde a la confianza recíproca entre profesoras y discentes, y de éstos entre sí, reforzando la autoestima y los vínculos interpersonales, así como las bases de un medioambiente saludable que evite los riesgos propios de entornos inciertos, como la inseguridad, el miedo o la ansiedad en el desarrollo de actividades académicas grupales[121].

5. IMPLEMENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD

5.1. PUNTO COMÚN DE PARTIDA

Para abordar el objetivo específico de elaboración del mapa conceptual atendiendo a los principios metodológicos enunciados, es esencial adaptar la actividad a las concretas realidades de cada aula. Esto nos permitirá maximizar las potencialidades del alumnado y profundizar en el trabajo en equipo de manera autónoma.

A continuación, se plantean elementos comunes esenciales para el buen desarrollo de la actividad:

- La clase se dividirá en grupos de trabajo. Se recomienda que los grupos no sean superiores a cuatro personas. En grupos muy numerosos se diluye más fácilmente la responsabilidad de trabajo.
- Cada grupo generará ideas comunes atendiendo a los seis ejes temáticos propuestos, con relación al temario de la asignatura y disciplina en la que se encuentre.

Se recomienda que el visionado del capítulo se haga en clase, seguido de una sesión de trabajo en grupo. De esta manera nos aseguramos de que todo el alumnado ha visualizado la serie y aporta ideas al común. También, que los contenidos son tratados de manera gradual a medida que van apareciendo en la historia

Se emplearán dos tipos de fichas de registro:

---

[121] *Vid.* SABZALIEVA, Enma, GALLEGOS, Daniela, YEROVI, Clarisa, CHACÓN, Eglis, MUTIZE, Takudzwa, MORALES, Diana, CUADROS, José Andrés, *El Derecho a la Educación Superior: Una Perspectiva de Justicia Social*, UNESCO, 2022, p. 27.

- Fichas de registro individual: están pensadas para recoger las ideas propias de cada estudiante durante el visionado de la serie. Se pretende con esta ficha que las propias y genuinas sean registradas. Al finalizar cada capítulo se proporcionará un espacio de tiempo para ordenarlas. Estas fichas aseguran también que se llega al grupo con material para exponerlas, e iniciar el trabajo con aportes de todos los miembros
- Fichas de registro grupales: pensadas para las reflexiones colectivas del grupo que finalmente compondrán los contenidos del mapa conceptual.

Desde la docencia debemos asegurar que los elementos teóricos que van apareciendo en la serie se han trabajado en clase, para que puedan realizarse relaciones teórico-prácticas durante el visionado del capítulo. Para esto se recomienda una planificación exhaustiva de las diferentes sesiones.

Apoyar el trabajo en equipo con preguntas que orienten el aprendizaje y ayuden a encauzar la producción de argumentos.

Se recomienda realizar una actividad inicial en la que el alumnado exprese sus conocimientos previos sobre los temas a tratar, y tomarlos como punto de partida. De esta manera nos aseguramos de que sus voces sean consideradas, favoreciendo así el sentido de pertenencia y la participación en el proceso de aprendizaje desde el inicio.

Enumerados estos elementos comunes a continuación se detalla la implantación concreta de la actividad atendiendo a las especificidades de cada disciplina, la asignatura elegida y su temario

5.2. SOCIOLOGÍA

La aplicación de la actividad de innovación docente propuesta en la asignatura *Procesos y Tendencias en Sociedades Contemporáneas* en el Grado en Sociología, partirá de la Encuesta de Tendencias Sociales

(III) del CIS[122]. En este documento se recogen preguntas sobre los cambios que se espera que ocurran, de aquí a diez años en materia de: influencia mundial de determinados países, aumento del uso de nuevas tecnologías, los tres principales problemas del mundo, de los lazos familiares y cuestiones relacionadas con el desempleo, el deterioro del medio ambiente, la desigualdad, la guerra, la inmigración, la interseccionalidad o el papel de las Naciones Unidas. Se pedirá al alumnado que conteste a las preguntas y realizaremos colectivamente un breve análisis cuantitativo de las respuestas dadas, que quedará registrado y al que aludiremos cuando sea necesario.

Posteriormente se presentarán los elementos metodológicos, las fichas de registro, listado de preguntas generadoras y la evaluación de la actividad. Se explicará al alumnado el objetivo de creación de un mapa conceptual realizado por cada grupo de la clase, y la posterior elección de uno de los mapas entre todos los presentados. Este mapa será el que se superponga con las Ciencias Políticas y el Derecho Internacional. De esta manera obtendremos la visión transversal de las tres con respecto a una misma realidad.

Por tanto, las fichas, preguntas, o cualquier herramienta que elaboremos para trabajar la parte sociológica, deben ir focalizadas en el análisis de la realidad social en la globalización. Así el mapa conceptual que se pretende conseguir debe incluir los siguientes elementos:

- Causas
- Consecuencias
- Posibles alternativas. ¿Qué cambiarías ahora para que no ocurriera lo que predice *Years and Years*?

Sin olvidar que estos elementos tienen que partir de la teoría sociológica dada y deben aplicarse en los seis ejes temáticos.

[122] CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLÓGICAS, "Encuesta sobre tendencias sociales (III). Avances de resultados. Distribuciones marginales", Estudio No. 3424 (Octubre 2023).

De esta manera, el alumnado de sociología dotará de contexto el Mapa Conceptual Superpuesto de las tres disciplinas, que será presentado como actividad final.

5.3. CIENCIAS POLÍTICAS

La actividad daría comienzo con el planteamiento de la cuestión general *¿Cómo se interrelacionan los ejes temáticos planteados y qué impacto tienen en los sistemas democráticos?* El objetivo de dicha pregunta es invitar a una reflexión por parte del alumnado en la que comenzará a pensar en el objetivo final de la actividad, esto es, la elaboración final de un mapa conceptual.

De otro lado, se proporcionará al alumnado un documento que servirá de guía a lo largo de la actividad y que contendrá una serie de preguntas redactadas y organizadas en consonancia con los ejes-temáticos identificados anteriormente. En particular, teniendo en consideración el temario de la asignatura, las preguntas tratarán de relacionar las tendencias y fenómenos representados en la serie a fin de orientar la elaboración ulterior del mapa conceptual. De este modo, partiendo del ámbito material referente a la situación de las democracias, crisis y eventuales tendencias decadentes[123], se enumerarán las preguntas relativas al resto de ámbitos materiales: inmigración, refugio y violaciones de DD.HH. y libertades públicas[124]; destrucción del planeta y del medio ambiente natural[125]; relaciones internacionales[126]; riesgos y oportunidades

---

[123] Ejemplos de preguntas orientativas a incluir en este apartado serían: ¿Cómo se ilustra en Years and Years la evolución de los procesos democráticos y su deterioro? ¿Qué causas subyacentes contribuyen a este deterioro?, ¿De qué manera la serie muestra la transformación de las instituciones políticas a lo largo del tiempo? ¿Qué factores internos y externos influyen en estos cambios? o ¿Cómo se relacionan las crisis económicas, sociales y ambientales con los cambios políticos en la serie?

[124] Por ejemplo: ¿Cómo se presentan las políticas migratorias y su impacto en la seguridad y los derechos humanos en la serie? o ¿Cómo se muestra la resistencia ciudadana frente a las políticas opresivas?

[125] Por ejemplo: ¿Cómo se conecta la crisis medioambiental con otros temas como la economía, la política y las migraciones en la serie?

[126] ¿Cómo se refleja en Years and Years la cooperación o conflicto entre Estados en un contexto global de crisis? o ¿De qué manera la serie explora el impacto de los acontecimientos de política exterior en la política interna de los países?

derivados del progreso científico y tecnológico[127] y, finalmente, repercusiones beneficiosas y adversas de la globalización de la economía[128].

Tras finalizar el visionado de la serie, se procederá a la elaboración del mapa, que adoptará la forma de diagrama de árbol. La razón que motiva la elección de este tipo reside en su capacidad para transmitir mucha información de forma ordenada y clasificada, permitiendo una visión rápida y de conjunto de lo que se estudia[129]. El concepto principal y general del que se partirá sería el de "Crisis de la democracia y del Estado de Derecho". A partir de dicho concepto general, se trabajarán los conceptos secundarios, que encontraríamos en diferentes niveles. En un primer nivel, encontraríamos los cinco ámbitos materiales mencionados con anterioridad.

A continuación, en un segundo nivel introducido por el enlace "por", el estudiantado procedería a recoger en cada ámbito material las cuestiones o ideas que crea que tienen un impacto en la crisis democrática y del Estado de Derecho para, posteriormente, en un tercer nivel introducido por "cómo", explicar cómo se produce tal impacto[130]. Por último, en un cuarto y último nivel introducido por el enlace "qué", el alumnado reflejaría las consecuencias que creen que tienen las ideas reflejadas en el segundo y tercer nivel en las democracias[131].

---

[127] ¿Qué rol juegan las tecnologías emergentes en la configuración del poder político y social en la serie?

[128] ¿De qué manera las crisis económicas afectan a las políticas públicas y a la estabilidad social?, ¿Cómo se aborda la tensión entre globalización y soberanía nacional en Years and Years? o ¿De qué manera la serie refleja el impacto de los actores globales (como corporaciones multinacionales y organizaciones internacionales) en la soberanía de los Estados?

[129] *Vid.* ROLDÁN, Antonio, BATANERO, Carmen y BELTRÁN-PELLICER, Pablo, "El diagrama de árbol: un recurso intuitivo en Probabilidad y Combinatoria", *Épsilon - Revista de Educación Matemática*, No. 100 (2018) pp. 51-52.

[130] Por ejemplo, podríamos encontrar ideas como crisis económica o desinformación en los ámbitos respectivos de economía y tecnología en el segundo nivel y, a continuación, en el tercer nivel, introducido por el "cómo", se explicaría que la crisis económica incrementa la desigualdad social y la desinformación puede influir en la opinión pública.

[131] Volviendo al anterior ejemplo, la desigualdad económica producida por la crisis podría tener como consecuencia el debilitamiento de la cohesión social, haciendo la sociedad más proclive a la polarización política, así como la desinformación podría dar pie al crecimiento de fuerzas populistas y la crisis de legitimidad de las instituciones democráticas.

5.4. DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO

El proyecto se llevará a cabo, para la asignatura de Derecho Internacional Público, en el Grado en Derecho y gran parte de sus dobles grados[132]. Se arrancará con una reflexión individual y prospectiva que realice el estudiantado, a partir de la cuestión *¿Cómo van a ser para ti estos ejes temáticos dentro de quince años (2055) en su perspectiva jurídica?* A modo de guía se facilitará un elenco *numerus apertus* de ejemplos de ámbitos materiales que cada eje-temático puede abarcar: i) Inmigración, refugio, violaciones de DD.HH. y Libertades Públicas[133]; ii) Destrucción del planeta y del medio ambiente natural; iii) Conflictos armados internacionales, internos y DIH[134]; iv) Riesgos y oportunidades de los progresos científico y tecnológico[135]; v) Consecuencias beneficiosas y adversas de la globalización de la economía[136]; y vi) Situación de las democracias/eventuales tendencias decadentes[137]. Este documento individual acompañará al estudiantado durante todo el proceso de aprendizaje, reflexión, intercambio con sus grupos, y de elaboración y creación de los mapas, con vistas a permitirles monitorear su proceso de maduración académica.

A continuación, se visionará la serie en los términos expuestos, a la vez que se trabaja en equipo. Cada mapa, titulado *Ubi societas ibi ius,* será *secuencial o de flujo,* y en su primera parte, descriptivo (*ser)*. Aquí se reforzarán los conocimientos sobre los procesos de creación del

---

132 Se considera una actividad especialmente apta para los Grados y Dobles Grados siguientes: Derecho y Ciencias Políticas; Relaciones Internacionales y Derecho; Relaciones Internacionales; Derecho y Criminología; Relaciones Internacionales y Geografía e Historia y Relaciones Internacionales y Traducción e Interpretación.

133 Controles fronterizos, igualdad de oportunidades y derechos, libertades públicas (asociación, reunión o movimiento, información y expresión, etc) integridad física y moral, no discriminación, intimidad.

134 Libre determinación de los pueblos, protección de la población civil, uso de armas, uso de la fuerza, arreglo pacífico de las controversias…

135 En los distintos ámbitos que se aprecian en el relato de la serie, p. e. salud, educación, relaciones humanas, desarrollo, libertad, intimidad, ect.

136 Equidad distributiva de recursos, desigualdad, relaciones laborales, vivienda, interdependencia, como ejemplos.

137 Políticas interiores nacionales, igualdad soberana, no intervención en los asuntos internos, crisis democráticas, *inter alia.*

Derecho Internacional y su aplicación en los órdenes internacional e interno. El concepto principal y general del que debe partirse[138] es "el alcance del Derecho Internacional". Posteriormente, el enlace "en las esferas materiales", unirá con cada uno de los ejes temáticos (primer nivel), para después vincular los específicos instrumentos/normas que cada uno "comprende" en la serie (segundo nivel).

A éste sucederá el tercer nivel ("y se regula por"), que deberá especificar las normas y obligaciones de Derecho Internacional, aplicables a cada ámbito material, haciendo distinción entre las de naturaleza imperativa (*ius cogens)* y las dispositivas, y su eventual eficacia *inter partes* o *erga omnes*. Un último nivel reflejará la perspectiva prescriptiva (*deber ser)*del DI que, a juicio de cada grupo de trabajo, exprese el *propio mañana jurídico* debido e imaginado por ellos y ellas[139]; ése que desearían habitar dentro de quince años y que en gran medida viene determinado por sus compromisos y acciones personales y profesionales.

6. RESULTADOS Y EVALUACIÓN

Los resultados se concretan en los mapas conceptuales y en la calidad e intensidad del aprendizaje.

Todos los mapas parten de un concepto principal del que emanan los seis ejes-temáticos, de los que a su vez se derivan otras nociones que variarán según las teorías y métodos de cada asignatura. Los que resulten de cada grupo de trabajo permitirán al resto de su clase percibir una esquematización visual de las cuestiones clave de cada materia, que conformarán dinámicas complejas, activas, e interrelacionadas entre sí.

La superposición de los enfoques sociológico y politológico plasmará los procesos y tendencias producidas en las sociedades contemporáneas para cada una de las disciplinas, en relación con cada eje-temático. Incluirán las diversas interacciones producidas entre ellos, tanto desde una perspectiva sociológica y evolutiva, que deja ver los impactos

---

138 *Vid*. WANG, Shun-Ho, "Instructions Desing and Strategy of Concept Mapping", *Advances in Economic Bussiness and Management Research,* Vol, 110 (2019), pp. 1195-6.

139 Vid. UNESCO, Reimaginar juntos nuestros futuros… op. cit., pp. 6-7 y 10-11.

producidos en las estructuras sociales, como desde la politológica, que evidencia las mismas dinámicas respecto a las crisis, los movimientos ideológicos, o las diversas inclinaciones y orientaciones que en su ámbito se manifiestan.

Encima de estas dos imágenes sociológicas entre sí sobrepuestas de sistemas sociales *en acción* se estampará un tercer mapa jurídico que, partiendo de la sociedad internacional a las que ambas representan, dibuje los distintos procedimientos nomogenéticos que desembocan en las diversas fuentes del Derecho Internacional, indicando su contenido alcance, eficacia y oponibilidad. Como añadidura, la vertiente jurídica apostará por una formulación propositiva de regulación normativa.

Así entendida, la actividad encarna un proceso completo de elaboración de normas sociales que se vinculan a las jurídicas, y explica la íntima relación entre lo sociológico, aunando ideologías y sus tendencias, y el Derecho Internacional, que devuelve a las sociedades las propias pautas conductuales que en su seno se han engendrado[140].

La siguiente fase consiste en exponer cada mapa en las respectivas clase y votar al que representa de forma más clara, correcta y completa los contenidos teóricos. La última sesión será conjunta de todo el estudiantado de los tres Grados y servirá para presentar los mapas seleccionados.

Para su difusión, las profesoras elaborarán un vídeo final describiendo la actividad, que se publicará en el canal de innovación docente de la Universidad Pablo de Olavide (UPOTV) y en *Youtube.* También se crearán perfiles de Instagram y Tik Tok para registrar el proceso y los resultados.

Finalmente, la evaluación se realizará mediante rúbricas analíticas que contengan los descriptores publicados en las aulas virtuales desde el inicio de la docencia, de conformidad con las respectivas guías docentes de cada asignatura.

---

[140] *Vid. Cfr.* PÉREZ-PRAT DURBÁN, Luis, *La Provincia del Derecho Internacional,* Dykinson, Madrid, 2004, pp. 62-5 y 131-3.

7. CONCLUSIONES

Expuesto todo lo anterior se puede concluir que *Years and Years* es un perfecto subsumidor para lograr un aprendizaje significativo en nuestro estudiantado, proporcionándole historias que funcionan como ancladeros de los nuevos conocimientos, facilitando, además de su transformación individual en significados psicológicos, la obtención y afianzamiento progresivos de nuevos aprendizajes potencialmente significativos y mentalmente ordenados, emocionalmente integrados y valorados desde un enfoque crítico. Todo esto situará al estudiantado en la posición de sujetos y seres humanos que formando parte de su cultura, pueden disociarse y colocarse fuera de ella con una mirada y actitud de cambios profundo y consciente[141].

8. BIBLIOGRAFÍA

Del Arenal Moyúa, C. (2008). Mundialización, creciente interdependencia y globalización en las Relaciones Internacionales, Cursos de Derecho Internacional y Relaciones Internacional de Vitoria-Gasteiz, 218-219. https://www.ehu.eus/documents/10067636/10755885/2008-Celestino-del-Arenal-Moyua.pdf/beead4b7-8329-ee69-8417-ade739351389?t=1539688403000

Barrows, H.S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods, Medical Education, (20), 481-486. https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x

Bauman, Z. (2010). Tiempos líquidos: vivir en una época de incertidumbre. Tusquets.

Carrillo Salcedo, J.A. (1999). Dignidad frente a Barbarie. La Declaración Universal de Derechos humanos, cincuenta años después. Minima Trotta.

Carrillo Salcedo, J.A. (2001) Soberanía de los Estados y Derechos Humanos. Tecnos.

Erreguerena, M. J. (2011). Resistencia al porvenir. Las distopías en el cine hollywoodense. Universidad Autónoma Metropolitana. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsh-uam-x/20201029115036/Resistencias-Porvenir.pdf

[141] *Vid. Cfr.* MOREIRA, Marco Antonio, "Aprendizaje Significativo*"… op. cit.,* pp. 11-16. y *Vid.* MOREIRA, Marco Antonio, "Aprendizaje Significativo Crítico*", Instituto de Física-UFRGS, 2005,* citado en *ibidem*, pp. 22-3.

Escobar Hernández, C. (2013). El concepto de Derecho Internacional Público (I). En M. Díez de Velasco y C. Escobar Hernández (coords.), Instituciones de Derecho Internacional Público. Tecnos.

Fernández, I., y Alkorta, I. (2014). El aprendizaje activo como reto: razones visibles e invisibles de una política de desarrollo docente en la UPV/EHU, en J. Guisasola y M. Garmendia (eds.), Aprendizaje basado en problemas, proyectos y casos: diseños e implementación de experiencias en la universidad (13-30). Universidad del País Vasco. https://addi.ehu.es/handle/10810/12368

Hernández Trasobares, A., y Lacuesta Gilaberte, R. (2007). Aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas (PBL) bajo un enfoque multidisciplinar: una experiencia práctica. En J.C. Ayala Calvo (coord.), Conocimiento, Innovación y Emprendedores (30-43). Universidad de La Rioja. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2232506

Jones, S. C., Fereday, M., Richer, L. y Shindler, N. (Productores ejecutivos). (2019). Years & Years [Serie de Televisión]. Red Production Company.

Moreira, M.A. (2019). Aprendizaje Significativo. Instituto de Física-UFRGS, 30 (3).

Navarro Caro, V. y Sevillano-Monje, V. (2022). ¡Liberad a Sirius Black! Leyendo a Harry Potter para aprender Filosofía del Derecho. En V. Gutiérrez Castillo y V. Bastante Granell (coords.), Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del Derecho (225-240). Dykinson. https://www.dykinson.com/libros/gamificacion-y-aprendizaje-colaborativo-experiencias-en-los-procesos-ensenanza-aprendizaje-del-derecho/9788411224567/

Niccol, A. (Director) (1997). Gattaca [Película]. Jersey Films; Columbia Pictures.

Novak, J. D., y Gowin, D. B. (2002). Aprendiendo a aprender. Ediciones Martínez Roca. https://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU_Novak-Gowin_Unidad_1(1).pdf

Pérez-Prat, L. (2004). La Provincia del Derecho Internacional. Dykinson.

Petit, M.F., Solbes, J., y Torres, L. Y. (2021). El cine de ciencia ficción para desarrollar cuestiones sociocientíficas y el pensamiento crítico. Praxis y Saber, 12 (29) (2021). https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n29.2021.11550

Pureza, J.M. (1998). O Patrimonio Comum da Humanidade: Rumo a um direito internacional da solidaridade? Ediciones Afrontamiento.

Remiro Brotóns, A. (2001). Desvertebración del Derecho Internacional en la sociedad globalizada. En J. Cardona Llorens (Dir.), Cursos Euromediterráneos Bancaja de Derecho Internacional (45-382). Tirant lo Blanch.

Riesco González, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje, Tendencias Pedagógicas, (13), 79-105.

Roldán, A., Batanero, C. y Beltrán-Pellicer, P. (2018). El diagrama de árbol: un recurso intuitivo en Probabilidad y Combinatoria, Épsilon - Revista de Educación Matemática, núm. (100), 49-63. https://tierradenumeros.com/publication/201812-epsilon-diagrama-arbol/201812-epsilon-diagrama-arbol.pdf

Ross, G. (Director). (2012). Los Juegos del hambre. Lionsgate; Color Force.

Sabzalieva, E., Gallegos, D., Yerovi, C., Chacón, E., Mutize, T., Morales, D., y Cuadros, J.A. (2022). El Derecho a la Educación Superior: Una Perspectiva de Justicia Social. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382285

Sassen, S. (2015). Expulsiones: brutalidad y complejidad en la economía global. Katz editores.

Sequeiros Bruna, C., y Puente Bienvenido, H. (2019). Cambio social, tecnología y ciencia-ficción. Sociología y Tecnociencia, 9 (2), 115–138. https://doi.org/10.24197/st.2.2019.115-138

Scott, Ridley (Director). (1982). Blade Runner [Película]. The Ladd Company; Shaw Brothers; Blade Runner Partnership.

Solbes, J. (2013). Contribución de las cuestiones socio-científicas al desarrollo del pensamiento crítico (I): introducción, Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 1(10), 1-10. http://hdl.handle.net/10498/14993

Solbes, J. (2019). Cuestiones Socio-Científicas Y Pensamiento Crítico: Una Propuesta Para Cuestionar Las Pseudociencias. Tecné, Episteme Y Didaxis (TED), (46), 81-99.

Solbes, J., y Torres, N. (2012). Análisis de las competencias de pensamiento crítico desde el abordaje de las cuestiones sociocientíficas: un estudio en el ámbito universitario, Didáctica de las ciencias experimentales y Sociales, (26), 247-269. https://doi.org/10.7203/dces.26.1928

Spielberg, S. (Director) (2002). Minority Report [Película]. Amblin Entertainment; Blue Tulip Productions.

Torres, N. Y., y Solbes, J. (2016). Contribuciones de una intervención didáctica usando cuestiones sociocientíficas para desarrollar el pensamiento crítico, Enseñanza de las ciencias, 34 (2), 43-65. https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1638

UNESCO (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. https://acortar.link/is6BAu

Wang, S. (2019). Instructions Desing and Strategy of Concept Mapping, Advances in Economic Bussiness and Management Research, l10, l195-l198. http://dx.doi.org/10.2991/aebmr.k.191225.236

Wachowski, L. y Wachowski, L. (Directoras). (2019). Matrix [Película]. Warner Bros. Pictures; Village Roadshow Pictures; Silver Pictures; Groucho II Film Partnership.

PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE: LA GAMIFICACIÓN COMO METODOLOGÍA ANTE LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO

MARIA DOLORES PÉREZ-ESTEBAN
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la incursión de diversas estrategias metodológicas activas han aumentado su presencia dentro de todos los contextos educativos, desde las aulas de educación infantil hasta las aulas universitarias (Segovia, 2023).

Este avance pedagógico supone una lucha constante contra las metodologías más tradicionales que se focalizan en las clases magistrales, en donde el alumno se encuentra relegado a un segundo puesto y no participa ni es el principal protagonista de su proceso de aprendizaje (Ojeda-Lara & Zaldívar-Acosta, 2023). Aspecto a tener en cuenta si lo que se persigue es que los estudiantes consigan desarrollar su máxima autonomía y conseguir aprendizajes más significativos.

Según Argandoña et al. (2020) los diversos procesos educativos y las metodologías desarrolladas persiguen que la construcción de los conocimientos contribuyan al desarrollo de una sociedad mas justa y de calidad.

El uso de diversas metodologías activas, como la gamificación, supone una firme apuesta que posibilita dejar atrás los enfoques más tradicionales, los cuales se centran en clases magistrales y en alumnos con escasa participación, para optar por el uso de otras perspectivas educacionales como el uso de elementos de los juegos (dinámicas, técnicas, mecanismos y narrativas) dentro de los procesos de enseñanza y

aprendizaje proporciona experiencias con una alta motivación para el alumnado (Loayza et al., 2023).

Según Parente (2016, p. 15):

> El proceso de gamificación al salir del enfoque normal de la educación más tradicional, no encaja directamente en este modelo por lo que es importante que la experiencia gamificada sea realizada dentro de un contexto global, o con el conocimiento y apoyo de la organización, para que de esta forma se puedan asignar correctamente recursos, y validar los procesos formativos a utilizar y asociados a la gamificación. Con este último paso es posible llegar a una mejor definición de la gamificación, aplicando estos tres conceptos integrados en una única descripción capaz de abarcar una variedad de situaciones: Gamificar es pensar en un concepto y transformarlo en una actividad que puede tener elementos de competición, cooperación, exploración y narración y que busca la consecución de objetivos a medida de una organización.

Según Lozada-Ávila & Betancur-Gómez (2017) en la actualidad, la sociedad se encuentra inmersa en una era globalizada y digitalizada en donde las nuevas tecnologías han cobrado una presencia esencial y en donde las acciones y actuaciones que no se encuentran relacionadas con ellas se perciben como aburridas, antiguas y tediosas, esto también ocurre dentro de los contexto educativos. En donde cada vez más, los alumnos no son partidarios de desarrollar clases tradicionales y demandan diversas experiencias metodológicas en donde ellos sean los principales protagonistas de sus aprendizajes y, junto al docente como guía, puedan satisfacer sus necesidades y potenciar sus habilidades.

En este sentido, tanto los juegos como los videojuegos se han convertido en una opción para mejorar las altas tasas de inactividad, ociosidad y aburrimiento, ya que estos elementos permiten conducir a los jugadores de manera rápida, eficiente y divertida a una cantidad de acciones previamente planificadas que permiten aumentar el grado de diversión y por lo tanto, los jugadores dediquen varias horas de su vida diaria a la práctica de estas actividades.

Este es uno de los elementos atrayentes de los juegos para aplicarlos en la educación, su capacidad para motivar a los usuarios y hacerlos participes de los actividades propuestas, esa capacidad de aumentar la motivación y de generar un interés activo por las dinámicas, narrativas y

técnicas con los que se conseguirá mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos y hacerlos participes de su propio desarrollo (Infante & Estevez, 2024).

> La gamificación no es una moda si no que se va a instalar en nuestro vocabulario y en nuestras vidas, de la misma forma que Internet lo ha hecho ya. Esta persistencia viene dada por el cambio de ritmo en la sociedad digital, pero no quedará relegada a la figura del consumidor final, pues ya ha empezado su camino hacia el mundo empresarial. El impacto que tendrá sobre muchos de los procesos y actividades de personas y organizaciones será muy semejante a la que se consiguió en su día con la aplicación de los estándares de calidad ISO, que consiguieron reconducir a las empresas a la generación de bienes y servicios con unas pautas predefinidas de calidad (Parente, 2016, p.11).

2. OBJETIVOS

Una vez que han sido expuestos los antecedentes de esta investigación, los cuales son una fuente necesaria para el sustento de esta, se determina la pregunta de investigación la cual versa sobre:

¿Cómo debe configurarse una experiencia gamificada para atender a la diversidad del alumnado universitario?

A continuación, se expondrá el objetivo principal de investigación. El cual es:

- Describir las pautas para desarrollar una experiencia gamificada para el alumnado universitario.

3. METODOLOGÍA

Para el diseño y ejecución de esta investigación se ha escogido una metodología de corte cualitativo, la cual se encuentra centralizada en el desarrollo de una revisión bibliográfica de carácter exploratorio y descriptivo de la literatura, para la que se ha escogido establecer un enfoque interpretativo de los resultados que se han obtenido.

La selección, decisión, uso y ejecución de este tipo de metodologías investigativas, ha derivado principalmente porque posibilita el poder crear de manera general, una panorámica sobre los principales aspectos

más importantes y significativos que se encuentran relacionados con la temática que se está investigando en este estudio.

Para que su ejecución fuera posible, se ha tenido que realizar una exhaustiva revisión de las diferentes investigaciones y estudios que se encuentran estrechamente relacionadas con el tema principal que se está investigando, para que tras un primer análisis de los resultados que se han obtenido permitan generar diversas conclusiones que serán de utilidad para el resto de la comunidad científica.

De este modo, para la realización de esta revisión bibliográfica se han puesto en marcha tres grandes fases o etapas que han posibilitado culminar con éxito este estudio. Estas tres fases se van a detallar en profundidad a continuación:

3.1. PRIMERA FASE

Esta primera fase se caracteriza principalmente porque para su ejecución es necesario establecer unas pautas generales que permitirán alcanzar el éxito en el desarrollo de esta revisión documental de la literatura. Así pues, se ha establecido como un punto de encuentro el campo de las Ciencias de la educación, lo cual haber metido acotar la selección de las bases de datos de investigación científica que son las consideradas como las más relevantes y significativas dentro de este campo, estas bases de datos son; Dialnet, Scopus, ERIC y Web of Science.

La selección y utilización de estas bases de datos está fundamentada principalmente en su relevancia dentro del campo de las Ciencias de la educación, pero además, se caracterizan por tener acceso libre a una gran multitud de estudios e investigaciones que permite establecer un contraste entre los diferentes hallazgos y resultados que se han obtenido a los estudios que se han realizado a lo largo del mundo, para que de este modo, se puede realizar con una mayor facilidad una aproximación cercana y exacta del tema principal de estudio que se producirá mediante la realización de la revisión bibliográfica de la literatura publicada sobre este tema.

Dentro de esta primera fase, es de vital importancia establecer o precisar cuáles han sido los descriptores generales que se han utilizado en

este estudio, ya que, esta especificación permitirá obtener un acceso a los procedimientos de búsqueda más fácil. Así pues, los descriptores que se han utilizado en esta revisión bibliográfica han sido los siguientes, tanto en español "diseño""gamificación" "educación superior" como en inglés "desing" "gamification" "higher education" empleando los siguientes operadores booleanos "AND" "OR" para el establecimiento de diversas combinaciones entre ellos.

3.2. SEGUNDA FASE

Concluida la primera etapa o fase de esta revisión bibliográfica es necesario comenzar con la segunda fase, que se caracteriza principalmente por ser la etapa en la que se ejecuta el procedimiento de búsqueda en las diferentes bases de datos que se han seleccionado y mencionado anteriormente.

Es muy importante determinar cuáles han sido los criterios de inclusión y de exclusión que se han establecido para poder seleccionar los documentos que conformarán la muestra para analizar, además de estos criterios también se han determinado la necesidad de revisar tanto el título, cómo el resumen y las palabras clave de cada una de las investigaciones y estudios que se han seleccionado a partir de la aplicación de los criterios que se detallan a continuación:

Criterios de inclusión:

- Se han seleccionado todos aquellos documentos que se encuentren comprendidos en los últimos diez años
- Se han seleccionado todos aquellos documentos que tuviesen acceso abierto.
- Se han seleccionado todos aquellos documentos cuyos idiomas fueran inglés y/o castellano.

Criterios de exclusión:

- No se han seleccionado aquellos documentos que se tratasen de capítulos de libro, tesis doctorales y monográficos.

- No se han seleccionado aquellos documentos que se encuentren duplicados en las bases de datos seleccionadas.

3.3. TERCERA FASE

Concluidas las dos etapas anteriores, esta revisión bibliográfica culmina con la ejecución de la tercera fase, la cual resulta indispensable para poder establecer la selección de los resultados que serán objeto de análisis, tras su selección en la búsqueda en las diversas bases de datos, a esto hay que añadir que ha sido necesario ejecutar un posterior cribado que permita compendiar todos aquellos documentos que albergan estudios e investigaciones que están estrechamente relacionadas con la temática principal que se está trabajando.

Como resultado, en un primer momento se obtuvo una muestra compuesta por 30 documentos a los que se le aplicaron los criterios de inclusión y de exclusión, de tal manera que quedó reducida a un total de 16 estudios, de los cuales finalmente tan solo se seleccionaron 4 trabajos para la elaboración de esta revisión bibliográfica.

4. RESULTADOS

La gamificación se puede definir como la metodología que aplica aquellos principios y características propio de los juegos en diferentes contextos, como puede ser el educativo o el laboral (Deterding et al., 2011), cuyo principal objetivo es el de aumentar la motivación y atraer a los jugadores para que estos puedan desarrollar las acciones propuestas dentro de la narrativa desarrolla (Zichermann & Cunningham, 2011).

> En relación a este punto de vista, el Observatorio de Innovación Educativa (2016, citado en Villafán & Linares, 2024) define la gamificación como: la gamificación actúa como una estrategia didáctica motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, diseñada para inducir comportamientos específicos en los alumnos dentro de un entorno atractivo. Esta estrategia fomenta el compromiso con las actividades y contribuye a lograr experiencias positivas, facilitando un aprendizaje significativo (p. 13).

De esta manera, el juego, y sus elementos más característicos, se convierte en la base principal de la que parte el concepto de gamificación.

Guzmán (2021) manifiesta como los elementos de los juegos se encuentran presente en mayor o menor grado en todos y cada una de las actividades que se llevan a cabo para la construcción del conocimiento, esto incluye la formulación de estructuras cognitivas, las reglas, los procedimientos, etc. y que es necesario relacionar con los diferentes programas de estudios en donde se pretende aplicar esta metodología

Los elementos que configuran a las metodologías gamificadas han sido estudiadas por multitud de autores e investigadores, y, aunque haya diversidad de opiniones, aún no se han determinado cuales son, única y exclusivamente, los elementos esenciales necesarios para desarrollar estas estrategias. Esto es debido a que una de las principales características de estas metodologías es que se deben adaptar a las necesidades de los estudiantes, por lo tanto, habrá elementos que sean de mayor o menor utilidad en función del contexto, de los contenidos y de la edad de los alumnos con los que se aplique. De manera general, se han ido especificando los más recurrentes y los necesarios para que cada una de las actividades propuestas tengan sentido dentro de estas acciones gamificadas (Villafán, & Linares, 2024).

Dentro de los principales componentes se destacan tanto las mecánicas como las dinámicas. Por un lado, las mecánicas son todos aquellos elementos que permiten aumentar la motivación y mejorar la experiencia de los usuarios, entre los que se destacan las historias, que permiten crear el escenario perfecto para que los alumnos, que asumen el rol de jugadores, se adentren en este contexto y se encuentren más involucrados para poder conseguir los objetivos propuestos; las insignias, posibilitan que los jugadores consigan reconocimientos mientras van desarrollando las tareas asignadas, en muchos acasos estas insignias se pueden cambiar por ciertas ventajas o ayudas para superar nuevos obstáculos; los puntos, permiten asignar un valor a las tareas establecidas, en función del grado de dificultad, del tipo de actividad y del tiempo establecido para su consecución, los puntos obtenidos en cada una de las actividades podrá ser mayor o menor. Aunque también existe la opción de perder puntos para adquirir beneficios o por no conseguir superar una tarea; las misiones, se convierten también en un elemento clave, ya que son las tareas, los objetivos o los retos que los jugadores deben

superar para poder continuar con la experiencia gamificada. Estas misiones pueden albergar algunas de las mecánicas anteriores, como los puntos o la consecución de una insignia; los niveles de dificultad, permiten adaptar las experiencias gamificadas en función de las necesidades y características de los estudiantes, con ello se otorga una atención a la diversidad sin que suponga un detrimento a los alumnos que lo necesites. Además, permite aumentar la motivación y el esfuerzo de los jugadores ya que en muchas ocasiones se quiere alcanzar el máximo nivel en el juego.

Por otro lado, las dinámicas persiguen el crear e incentivar diferentes actitudes en los usuarios de manera que responda a los objetivos de las pretensiones del diseño gamificado. Entre ellas se encuentran la autonomía, esencial para propiciar que los jugadores vayan avanzando en el desarrollo de las misiones, actividades o retos propuestos. Esto ayuda a los alumnos a desarrollar su plena autonomía para la toma de decisiones dentro de la experiencia gamificada, acción que se puede extrapolar a la vida cotidiana; la retroalimentación, parte muy importante, especialmente en el desarrollo de las misiones, ya que esta permite aportar información, en ocasiones necesaria y en otras, complementaria sobre el desarrollo de las tareas propuestas además permite que los jugadores sean conscientes de sus fallos y perciban sus aciertos, el progreso y las recompensas, ambas se encuentran relacionadas, no solo entre sí no que también con las mecánicas anteriormente mencionadas. El progreso permite situar al jugador en todo momento en su situación en la experiencia gamificada, le permite saber como ha sido su camino durante las misiones realizadas y permite reconocer los puntos débiles durante todo su progreso. Las recompensas se encuentran relacionadas con las insignias y con el progreso, ya que permiten premiar a los jugadores tras la consecución de determinados puntos o insignias durante las misiones o por el simple hecho de llegar a la mitad de la experiencia gamificada, por ejemplo (Lobo-Rueda et al., 2020).

Según Villafán, & Linares, (2024), los elementos necesarios que deben estar presentes en las diferentes experiencias gamificadas que se diseñen dentro del aula, deben contener:

Metas y objetivos: estos dos elementos son los que generan la motivación a la hora de presentar las actividades, los retos o la situación problemática que los jugadores deben resolver. También ayudan a comprender cuál es el propósito y a redirigir el esfuerzo individual o colectivo para poder resolverlo.

Reglas: este es uno de los elementos más importantes, ya que gracias a ellas y a su diseño se limitan las acciones de los jugadores y se establecen cuáles son las acciones que están permitidas y cuáles están prohibidas de esta manera se deben desarrollar de manera sencilla clara y muchas veces de manera intuitiva (en función de la edad y de las necesidades de los participantes)

Narrativa: se constituye como otro elemento principal dentro de esta experiencia ya que, gracias a ella los participantes o los jugadores se sitúan en un contexto realista o inventado en el que deben desarrollar las diferentes acciones y tareas para poder resolver los retos y las actividades planteadas de esta manera esta narrativa es la que inspira a cada 1 de los jugadores a poder seguir en el juegos

Libertad: para elegir y equivocarse, esto quiere decir que los jugadores obtienen diferentes posibilidades para poder explorar y avanzar dentro de la narrativa establecida así como diferentes maneras para poder lograr alcanzar los objetivos planteados. También tienen libertad para equivocarse, esto quiere decir que los jugadores deben experimentar diferentes riesgos sin que éstos causen miedo o temor a perder los avances logrados, gracias a los fallos se propicia la confianza y la participación del estudiante de manera individual o colectiva

Recompensas: hacen referencia a los bienes que reciben los jugadores y que permiten acercarse al objetivo del juegos, estas recompensas les permiten acceder a nuevos mundos o adquirir nuevas habilidades y recursos que le puedan servir y ser útiles en el futuro.

Retroalimentación: es muy importante ya que dirige el avance de los jugadores a partir de su comportamiento. Esta debe ser inmediata ya que de no ser así se perdería la esencia de este elemento, de esta manera se le debe indicar si está actuando de la manera correcta oh sí en caso de no hacerlo así en qué medida se está alejando o acercando al objetivo

propuesto. En ocasiones esta retroalimentación se sitúa al final de cada una de las actividades para poder mostrar las estadísticas en el desempeño y consecución del reto planteado.

Estatus: este elemento permite conocer el avance propio de los jugadores y de los demás, de esta manera se establece una reputación, una credibilidad y un reconocimiento con respecto al resto de jugadores. Este estatus puede ser individual o colectivo.

Cooperación y competencia: estos dos elementos animan a todos los jugadores al ser alianza con el resto para poder lograr un objetivo común, esto se puede desarrollar de manera colectiva o de manera individual, también les anima a enfrentarse a otros jugadores para lograr el objetivo antes y mejor que ellos y poner en juegos sus habilidades y capacidades, lo que en muchas ocasiones genera una motivación extra al intentar vencer a sus oponentes y conseguir más puntos o nuevas habilidades.

Restricción de tiempo: este elemento es muy importante si lo que se pretende es conseguir que los jugadores alcancen un objetivo en un tiempo reducido ya que aumenta la presión y puede ayudar a concretar los esfuerzos para resolver una tarea en concreto en un tiempo determinado.

Progreso: está basado en la pedagogía del andamiaje, esto quiere decir que los alumnos tienen una guía y un apoyo a la hora de organizar los niveles o las categorías previstas en el juegos con el propósito principal de dirigir su avance. Este elemento es esencial para poder adaptar las experiencias gamificadas las capacidades y habilidades de cada 1 de los estudiantes y por lo tanto es un elemento esencial para poder atender a la diversidad del alumnado.

Todos estos elementos son esenciales para poder diseñar experiencias gamificadas, sin embargo siempre se deben de tener presente las características de los alumnos, necesidades educativas, las edades y el y la etapa educativa a la que pertenecen, así como los contenidos que se pretenden trabajar, pues habrá elementos que sean más adecuados y que no generen contextos conflictivos a edades tempranas mientras que otros elementos deberán estar bajo supervisión del docente para evitar conflictos indeseados o desarrollar habilidades sociales negativas.

5. DISCUSIÓN

En el desarrollo de esta revisión bibliográfica sobre como deben ser las pautas a seguir para desarrollar una experiencia gamificada, los resultados han puesto de manifiesto como aunque existe diversas formas de planificar una experiencia gamificada, siempre deben estar presentes las características y necesidades de los estudiantes para desarrollar prácticas altamente motivacionales.

Pese a que dentro de la educación superior se están experimentando diversas investigaciones sobre la puesta en marcha de experiencias gamificadas, se observa como no en toda la área del conocimiento existe una presencia igualitaria ni unos resultados similares, ya que se obtiene mejores puntuaciones en ciencias naturales pero no así en las ciencias sociales (Hanus et al., 2015; Bonde et al., 2014).

El diseño de una experiencia gamificada no tiene por qué sustituir completamente a otro tipo de metodología sino que puede ser un complemento idóneo para mejorar la motivación y la adquisición de conocimiento por parte de los alumnos, aunque también se puede apostar por realizar una metodología gamificada completa, en dónde todos los contenidos y todas las actividades se llevan a cabo utilizando dicho método. En ambas experiencias, se hace necesario determinar cuáles son los objetivos del aprendizaje y establecer directrices claras en los componentes del juegos para poder lograrlos, tal y como ponen de manifiesto estudios como los desarrollados por Rangel et al. (2014) o Bonde et al., (2014).

Para poder desarrollar correctamente una experiencia gamificada exitosa es necesario determinar cuál es el área donde se va a aplicar, el grado de importancia de los contenidos, la complejidad de las actividades o juegos propuestos y el perfil de los alumnos que actuaran como jugadores. Estas variables son muy significativas para poder obtener resultados positivos y no desvirtuar la génesis de esta metodología.

Finalmente, las instituciones de educación superior se encuentran inmersas en contestos presenciales pero con una gran presencia en el mundo virtual. Estas herramientas son un gran aliado a la hora de realizar dinámicas y narrativas más atractivas y motivantes (Bonde et al.,

2014). Dentro de este contexto, las plataformas educativas son facilitadoras de comunicación y de mejora de las habilidades sociales entre el alumnado, mejorando incluso el clima relacional dentro del aula (Landers & Callan, 2011). No obstante, la gamificación no tiene porque verse supeditada al uso exclusivo de las nuevas tecnologías sino que puede hacer uso de ellas para aumentar la motivación de los alumnos, mejorar el atractivo, adaptarse a las necesidades, etc.

6. CONCLUSIONES

El desarrollo de este estudio ha puesto de manifiesto como la metodología de la gamificación es concebida como una técnica que permite mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y que se encuentra basada, principalmente, en el empleo de diferentes elementos propios de los juegos o los videojuegos y que se han introducido en contextos educativos. Con esto lo que se persigue es incrementar de manera significativa los resultados académicos y mejorar la motivación del alumnado y poder atender de manera individualizada a sus necesidades y características.

La gamificación es la herramienta o técnica que permite diseñar escenarios, retos o actividades haciendo uso de los elementos más característicos de los juegos. Esto aumenta significativa mente el interés y la motivación de los estudiantes que llegan a desarrollar aprendizajes más significativos que al emplear metodologías tradicionales.

La diversidad del alumnado supone un reto constante para los docentes universitarios que se ven abocados a abandonar el uso de las clases magistrales y repensar la manera de transmitir los conocimientos teórico-prácticos de manera más atractiva.

El empleo de juegos, ya sean comerciales o de creación propia, dentro del aula universitaria suponen nuevos desafíos para los docentes que deben enfrentarse a nuevos retos como adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje o motivar y crear un clima adecuado para el aprendizaje, todo esto se relaciona estrechamente con la atención a la diversidad del estudiantado. Se observa como, si los juegos son creados por los docentes, esta atención se focaliza mucho más, simplemente porque el docente

conoce de primera mano las necesidades de sus alumnos, sus puntos fuertes y sus puntos débiles, y por lo tanto puede adaptar el juego para trabajar aquellos aspectos que se más se necesiten y mejorar en aquellos en los que los jugadores (alumnos) ya poseen grandes habilidades.

El desarrollo de este tipo de estrategias permite establecer diferentes elementos de los juegos como puede ser la puntuación, la recompensa y los objetivos qué posibilitan que los procesos de enseñanza y aprendizaje que se plantean en el aula sea de un gran interés para el alumnado y permiten adaptarlos a las necesidades de cada uno.

Las dinámicas, narrativas, técnicas y recursos disponibles son infinitos y siempre se puede optar por experiencias ya creadas o lanzarse a la aventura de crear nuevas situaciones concretas que permitan optimizar todas las capacidades y habilidades de los estudiantes.

La gamificación, aunque implica una alta carga de trabajo para el docente, pues, tanto si opta por la selección de dinámicas creadas, como en la elaboración de las mismas, debe tener siempre presente las necesidades del grupo clase al que se dirige, como las habilidades de cada uno de los alumnos, para que este tipo de experiencias ayude a mejorara sus carencias y aumentar sus posibilidades.

7. REFERENCIAS

Argandoña, M. F., García, R. O., Ayón, E. B., & Zambrano, Y. A. (2020). Investigación e innovación educativa: Reto escolar por COVID-19 en el Ecuador. EPISTEME KOINONIA, 3(5), 183.

Bonde, M. T., Makransky, G., Wandall, J., Larsen, M. V., Morsing, M., Jarmer, H., & Sommer, M. O. (2014). Improving biotech education through gamified laboratory simulations. Nature biotechnology, 32(7), 694-697.

Corrales, M., Escudero, D. &González, C. (2015). Videojuego para la mejora de la prosodia en personas con discapacidad intelectual(tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.

Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. E., & Dixon, D. (2011, May). Gamification: Toward a definition. In CHI 2011 gamification workshop proceedings (Vol. 12, pp. 1-79).

Guzmán Duchén, H. (2021). Aspectos conceptuales, metodológicos y operativos de los objetivos de aprendizaje. Gaceta Médica Boliviana, 30(1), 72-79.

Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. Computers & education, 80, 152-161.

Infante, J., & Estevez, C. (2024, June). Gamificación en los mercados financieros. In Empoderando la docencia en la era digital: innovación, tecnología y renovación pedagógica (pp. 101-116). Dykinson.

Landers, R. N., & Callan, R. C. (2011). Casual social games as serious games: The psychology of gamification in undergraduate education and employee training. Serious games and edutainment applications, 399-423.

Loayza, M. C. L., Sánchez, A. G. M., Bedoya, B. A. S., & Ortega, M. X. P. (2023). Recurso educativo digital como herramienta de retroalimentación en la educación superior modalidad híbrida. Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 8(9), 27-47.

Lobo-Rueda, M. A., Paba-Medina, M. C., & Torres-Barreto, M. L. (2020). Análisis descriptivo de experiencias gamificadas para enseñanza y aprendizaje en educación superior en ingeniería. Revista Espacios, 41(16).

Lozada-Ávila, C., & Betancur-Gómez, S. (2017). La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática. Revista Ingenierías Universidad de Medellín, 16(31), 97-124.

Ojeda-Lara, O. G., & Zaldívar-Acosta, M. D. S. (2023). Gamificación como Metodología Innovadora para Estudiantes de Educación Superior. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 16(1), 5-11.

Parente, D. (2016). Gamificación en la educación. Gamificación en aulas universitarias, 11(15), 14.

Rangel, E. B., del Campo Sepúlveda, F. M., & Castanedo, G. I. (2014). Experiencias de aprendizaje significativo mediante ludificación en un curso de administración. CIIE, 324.

Segovia, Á. M. F. (2023). Importancia de la gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 8(8), 844-852.

Villafán, L. & Linares, E. (2024). Aprendizaje Basado en Gamificación. Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, 38, 9-19,2024. doi:10.24215/18509959.38.e1

Zichermann, G. & Cunningham, C. (2011). Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps. Oreill y & Associates Inc.

ARTES VISUALES Y EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD

CARLOS NAVARRO MORAL
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en una era en la que es necesario incrementar nuestra toma de conciencia de la fragilidad del mundo natural ante la amenaza global, consumismo, desforestación, cambio climático. También es una era en que la inmigración se incrementa debido a las guerras, la pobreza, los desastres naturales. En este trabajo se muestra como el arte puede ser un instrumento para la toma de conciencia y para el cambio de la vida de los alumnos, futuros ciudadanos responsables del planeta (Johnston, 2019; Mallon, 2021), mediante la utilización el arte como instrumento educacional y para la conciencia social (Ni Bhroin y Cleary, 2021).

El arte, aunque es un proceso creativo que expresa significados a través de la imagen y la visión, puede ser también considerado un poderoso agente de cambio. Artefactos tales como pinturas, murales, instalaciones, fotografías o esculturas pueden tener múltiples propósitos. Pueden ser instrumentos decorativos, ornamentales, o estéticos, pero también pueden tener el poder de activar la conciencia de la gente que los recibe, y, de esta manera, ser instrumentos de concienciación y acción social. Para muchos artistas hacer arte es una forma de activismo social en sí mismo (Johnson, 2019; Ni Bhroin y Cleary, 2021). El arte tiene el potencial o poder de alcanzar a la gente en sus ambientes diarios y confrontarlos con las injusticias medioambientales que son fácilmente ignoradas. Son capaces de expresar la extrema pobreza, la desigualdad de género, la discriminación racial, la deforestación, la polución, o cualquier problema que afecta a nuestras sociedades en la actualidad. Mediante una imagen se puede llegar directamente a mucho público y tener

un gran impacto, como puede apreciarse en el ejemplo clásico de la obra "El Guernica" de Picasso (1937), la cual simboliza el horror de la guerra civil española y tuvo, y sigue teniendo, una tremenda repercusión e impacto.

Helguera (2011) considera que la implicación social del arte es algo más que un mero simbolismo. Hacer arte significa tomar partido para implicarse en la denuncia de las prácticas inhumanas, los movimientos políticos opresivos, la xenofobia los regímenes dictatoriales, etc., así como las injusticias sociales y medioambientales que suelen ir de la mano. Por tanto, hay que desarrollar en el alumnado la experiencia de crear y de apreciar el arte, no solo como instrumentos de decoración y embellecimiento de la realidad, sino también para que comprendan el poder del arte y su capacidad para facilitar y desarrollar una toma de consciencia sensorial particular y una implicación crítica muy poderosa.

La problemática denunciada por el movimiento actual asociado a la Agenda 2030, es un claro ejemplo donde el arte puede ser un instrumento de gran utilidad y de gran conexión con las necesidades educativas del alumnado de nuestra sociedad actual (Torre de Eca y Álvarez-Rodríguez, 2024). Como indican Vargas-Vergara y Aragón-Núñez (2021), los objetivos del desarrollo sostenible de la agenda 2030 son la hoja de ruta de la educación del siglo XXI. Este enfoque de desarrollo sostenible tiene como pretensión conseguir educar en un equilibrio entre los problemas económicos, la protección del planeta y la justicia social. Por tanto, el propósito de la Agenda 2030 es alcanzar soluciones a los problemas actuales que sean asequibles económicamente, pero que a la vez sean atentos y responsables con el medio natural y sean capaces de responder a los problemas de desigualdad que afectan a nuestras sociedades. Las actividades humanas deben ser controladas para no causar un daño irreversible al medio ambiente y, finalmente, conseguir el esperado 'bienestar de la humanidad' en una fecha próxima del 2030. El alumnado debe ser educado en este compromiso y las propuestas que ofrece el arte son realmente valiosas para alcanzar estos propósitos (Torre de Eca y Álvarez-Rodríguez, 2024). En concreto, la agenda 2030 destaca como propósitos clave:

- Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos.
- Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos.
- Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles
- Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.

El movimiento de Educación para el Desarrollo Sostenible (Kavanagh, Waldron y Mallon, 2021; Torre de Eca y Álvarez-Rodríguez, 2024) encaja con los propósitos de la agenda 2030, pues es un movimiento que denuncia las injusticias sociales que está provocando el cambio climático y el descuido de los temas medioambientales del planeta. Algunos autores como Ni Bhroin y Cleary (2021) muestran las posibilidades de utilizar el arte como recurso para desarrollar una conciencia sensorial en el alumnado. A partir del arte se promueve una implicación crítica, y una conexión y responsabilidad con temas relacionados con el cuidado medioambiental. El objetivo es que a partir del arte se tome consciencia de los problemas medioambientales y se desarrolle una imaginación social y medioambiental ecológica, imaginando un mundo más justo social y naturalmente sostenible, y haciendo propuestas para la acción transformadora.

Selby (2015) argumenta que conectar con la naturaleza a través del arte puede mover a la acción transformadora. Este autor considera que la sensación de unidad con la naturaleza desde el arte puede traducirse en una acción transformadora y en una manera distinta de conectar con el mundo. El arte puede ser una fuerza positiva para el cambio en la vida de la gente, especialmente realizando un arte focalizado sobre las injusticias sociales y un arte ecológico.

Todo esto lleva asociado un cambio en la forma de concebir la figura tanto del profesorado como del alumnado. Se reconoce al alumnado como agente social de cambio, y esto incluye proporcionar oportunidades para que el alumnado se implique en actos de arte imaginativo y creativo, y, además, reflexionen sobre sus actos creativos y conectados

con la acción transformadora. También el profesor es considerado un activista, dentro del movimiento de "artivismo" (Aladro-Vico, Jivkova-Semova y Bailey, 2018; Beyerbach y Davis, 2011). El profesorado, al igual que los artistas, son considerados activistas promotores del cambio y la justicia social y por lo tanto deben ser capaces de valorar el potencial del arte como acción transformadora. El profesorado debe estimular la acción, el cambio y la mejora de las prácticas que no son ecológicas ni sostenibles. Las metodologías que se aplican en la educación para un desarrollo sostenible son metodologías fundamentalmente dirigidas al desarrollo de proyectos en los que se lleven a cabo verdaderas propuestas de investigación -acción para la mejora de la realidad.

El propósito final es conseguir formar al alumnado en un sólido conocimiento sobre una sociedad justa, democrática y ecológica. La idea es construir una "identidad ecológica", para la eco liberación (Manolopoulos, 2021). La identidad ecológica requiere que el profesorado fomente una adecuada relación con la naturaleza y un cultivo de una comprensión ecológica. El arte visual permite al profesorado y al alumnado implicarse con el trabajo artístico en términos de su contenido, proceso y estilo. El propósito es crear trabajos artísticos para desarrollar una conexión emocional y una mayor comprensión de las injusticias ecológicas y sostenibles. Ni Bhroin y Cleary (2021) destacan la necesidad de incluir los temas de justicia social y de sostenibilidad a través del currículum de los programas de educación primaria y secundaria mediante proyectos artísticos. Esto significa reconocer a los alumnos como artistas y permite dar poder a los alumnos para trabajar desde su propia agencia, desde su propia iniciativa o toma de decisiones responsable para el cuidado con el medio ambiente.

2. OBJETIVOS

Tomando como referencia estas propuestas de educación para la sostenibilidad a partir del arte surge este trabajo, el cual tiene como objetivo mostrar una propuesta de programación didáctica que combine los temas medioambientales y el poder del arte como instrumento educacional.

En la actualidad, con la nueva Ley de Educación (BOE, 2020), y con las nuevas exigencias para el diseño didáctico conectadas al diseño de situaciones de aprendizaje, se requiere diseños que estén más atentos y sean flexibles para poder desarrollar todas las competencias clave y específicas de las distintas materias que conforman el currículum (BOE, 2022). También se debe estar atento a los principios que conforman el perfil de salida que el alumnado debe conseguir una vez finalizada su enseñanza obligatoria (BOE, 2020, 2022).

El propósito de este trabajo es por tanto mostrar cómo una programación didáctica para la asignatura de Educación Plástica y Visual de 3 de la ESO puede conseguir combinar estas dos necesidades, la conciencia medioambiental y la utilización del arte como instrumento educacional, dentro de los parámetros y regulaciones que actualmente emanan de la Ley de Educación LOMLOE (BOE, 2020) y del Decreto Curricular para la enseñanza secundaria (BOE, 2022).

3. METODOLOGÍA

Los principios metodológicos que seguir para el desarrollo de la propuesta de programación didáctica que cumpla con los objetivos señalados en el apartado anterior son los siguientes:

- En primer lugar hay que destacar que el procedimiento seguido para el diseño de la programación didáctica ha mantenido las indicaciones y la normativa vigente para el desarrollo de programaciones didácticas que recomienda la nueva ley de educación LOMLOE (BOE, 2020) y el Decreto del Currículum para la Educación Secundaria (BOE, 2022), así como los objetivos del desarrollo sostenible de la Agenda 2030, en concreto, los objetivos que tienen que ver con el desarrollo de ciudades ecológicas y sostenibles.

- En segundo lugar, la programación didáctica tiene como objetivo que el alumnado pueda descubrir el del poder e impacto de la imagen en la sociedad, y el poder de la imagen como instrumento para la observación y denuncia de los problemas de las ciudades ecológicas y sostenibles. Las ciudades luchan

por conseguir un mejor sistema para resolver sus problemas medioambientales, y la imagen puede ser un instrumento de concienciación y lucha social. Por esta razón se ha partido de los saberes básicos recogidos en el Decreto del Currículo de Secundaria para la asignatura Educación Plástica, Visual y Audiovisual correspondientes a la temática siguiente: "Imagen y comunicación visual y audiovisual" (BOE, 2022). El tema seleccionado para el diseño de la programación didáctica que se pretende desarrollar está justificado, ya que el perfil de salida del alumnado cuando acabe la enseñanza secundaria recoge la idea de que los alumnos deben conocer las situaciones, cuestiones y problemas reales de la vida cotidiana.

- El tercer lugar se tendrá en cuenta que el alumnado debe conocer el poder de la imagen como medio de transmisión e instrumento de crítica. Por tanto, al igual que dice uno de los objetivos del perfil de salida del alumnado: "Analizar de manera crítica y aprovechar las oportunidades de todo tipo que ofrece la sociedad actual, en particular las de la cultura a en la era digital, evaluando sus beneficios y riesgos y haciendo un uso ético y responsable que contribuya a la mejora de la calidad de la vida personal y colectiva" (BOE, 2022a, p.35), la programación didáctica estará diseñada para conseguir este fin. El alumnado debe conectar con su entorno natural y estar abierto para sentirse parte de un proyecto colectivo, en el ámbito local, desarrollando empatía y sensibilidad con lo que les rodea. El alumnado debe mirar en lo local, aunque también debe transcender su mirada para mirar de lo local a lo global y comprender el significado de su actuación y su implicación social.

- En cuarto lugar, hay que destacar que para el diseño de la programación didáctica se tendrá en cuenta la utilización de metodología de proyectos, en la que el alumnado deberá llevar a cabo un proyecto de investigación-acción de modelo artivista. Esta metodología es especialmente recomendada para el trabajo con el alumnado que pretenda seguir los principios del diseño universal del aprendizaje (García-Pastor, 2019).

- En quinto lugar, es necesario indicar que para diseñar las distintas sesiones que compondrán la programación didáctica se hará uso de la taxonomía de objetivos de aprendizaje desarrollada por Bloom, la cual es recomendada como una taxonomía adecuada para el desarrollo y diseño de experiencias de aprendizaje significativas y profundas en el alumnado (Moral-Santaella, 2019).

- Finalmente, en sexto lugar, hay que considerar que como principio metodológico para diseñar de manera adecuada la programación didáctica se va a tener presente un sistema de evaluación formativo y sumativo de manera conjunta. La evaluación formativa de la programación didáctica será llevada a cabo mediante la recogida de evidencias de todas las actividades individuales y colectivas que se planifiquen. La evaluación sumativa final utilizará una evaluación a partir del resultado obtenido de la realización de un proyecto de tipo artivista (Aladro-Vico, et al, 2018), generando una reflexión individual y colectiva con objeto de llegar a una serie de conclusiones relativas a la temática relacionada con los problemas medioambientales y de conservación y cuidado del medioambiente.

4. RESULTADOS

El resultado que obtenemos de estas propuestas metodológicas es la concreción de una programación didáctica titulada *El poder de la imagen*. Desde ella se trabaja la temática de los problemas medioambientales centrados en los problemas que se viven las ciudades. Pretende hacer reflexionar alumnado sobre la problemática que encierra el desarrollo de una ciudad ecológica y sostenible utilizando el poder de la imagen como instrumento de aprendizaje significativo y profundo (Fullan, Quinn y Mceachen, 2019). Se han diseñado tres situaciones de aprendizaje para llevarse a cabo en la asignatura de Educación Plástica y Visual para los alumnos de 3 de la ESO.

A continuación, en la Imagen 1, se muestra la programación didáctica completa.

IMAGEN 1. *Desarrollo de la Programación Didáctica "El Poder de la Imagen"*

Sesión 2 – Movimiento artivista para la lucha por una sociedad más ecológica y sostenible	
Carácter general de la sesión - Teórica / práctica – Objetivos Taxonomía de Bloom – Conocer, analizar, evaluar	
Paso 1 – Exposición- Clase Magistral Participativa	20 minutos
Exposición del movimiento artivista para la búsqueda de una sociedad más ecológica y sostenible. Se explicará como el movimiento artivista utiliza la imagen como instrumento de comunicación y de denuncia de las injusticias y de los actos que afectan y destruyen el medio ambiente. A continuación, se expondrá al alumnado cómo, a través del arte, se puede producir una mayor concienciación en relación con los problemas sociales. Se encauzará la atención sobre el movimiento artivista para la resolución de los problemas medioambientales, los cuales se vienen denunciando en la Agenda 2030. Se hará una presentación clara de los problemas medioambientales destacados por la Agenda 2030. La exposición del movimiento artivista irá acompañado con una breve indicación del uso de la fotografía como herramienta de comunicación a través de la imagen. Se expondrá al alumnado las ventajas del uso de la fotografía como instrumento de denuncia ante las injusticias sociales. El poder de la imagen y la fotografía como forma de producir un impacto en la sociedad para mejorarla	

Unidad didáctica - EL PODER DE LA IMAGEN	
PRIMERA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	
Sesión 1 – Introducción al tema del uso de la imagen y del arte como lucha para la solución de problemas medioambientales	
Carácter general de la sesión – Teórica /práctica– Objetivos taxonomía Bloom – Recordar, conocer, analizar, aplicar	
Paso 1 – Introducción	Duración - 10 minutos
Se comenzará haciendo la pregunta ¿qué utilidad tienen las imágenes para vosotros? - Se llevará a cabo una "Lluvia de Ideas", para que los alumnos aporten sus opiniones en relación con la utilidad de las imágenes	
Paso 2 - Exposición Tema "lenguaje y comunicación visual" – Lección Magistral participativa	Duración - 20 minutos
Se comenzará exponiendo el tema del lenguaje y la comunicación visual. La finalidad informativa, comunicativa, expresiva y estética de la imagen, que conecta con el saber básico del Bloque D de la asignatura Educación Plástica Visual y Audiovisual recogida en el Decreto del Currículum de Educación Secundaria: Imagen y comunicación visual y audiovisual. Esto se realizará utilizando un powert point en el que indicarán los rasgos más destacados de este tema para facilitar la comprensión del alumnado. Se llevará a cabo una clase magistral lo más participativa posible	
Paso 3 – Actividad Práctica – Análisis de fotos impactantes	Duración – 15 minutos
El profesor presenta a la clase una selección de fotos impactantes y las reparte para que las comenten. El alumnado se agrupa en pequeños grupos y discute acerca de las características y significado de las fotos repartidas. La pregunta que deben responder es la siguiente ¿qué comunica esta imagen para ellos? El alumnado debe explicar por qué le resulta impactante, qué le causa mayor interés, color, forma, significado, etc. ¿Cuáles son los rasgos que para ellos comunican un significado mayor?	
Paso 4 – Votación y conclusión	Duración – 10 minutos
El alumnado hace un juego de votaciones de la foto más impactante – se llegan a unas conclusiones finales y síntesis general de las características que reúne una foto que comunica y que impacta en el público. Las conclusiones a las que se lleguen son una síntesis final entre lo mostrado por el profesor y los discutido en clase por el alumnado	

El alumnado deberá realizar una actividad en la que se exponen una serie de imágenes y el/ella debe exponer y explicar los criterios que le sirven para identificar "imágenes impactantes". Esta actividad está prevista para ser llevada a cabo de manera individual, la cual aunque se inicia en clase puede ser desarrollad en sus casas En esta actividad se muestran una serie de fotos y en ellos tiene que razonar y explicar, siguiendo los criterios que se señalan a continuación, el valor que le da a cada foto: - Criterios formales – Organización – Estética (color, formato...) - Criterios de contenido - ¿Cuál es el significado que transmite? - Criterio de creatividad – Diseño – Originalidad – Criterios técnicos – Enfoque, brillo, planos, etc.	
Paso 3 – Presentación del proyecto de investigación-acción	35 minutos
¿Qué es un proyecto de investigación-acción? Se presentará brevemente en qué reside un proyecto de investigación acción, el cual está especialmente preparado para la acción y la mejora de la práctica social. El proyecto de investigación-acción que va a desarrollar el alumnado se compone de los siguientes pasos: **1 – Inmersión en el tema/problema de investigación.** En primer lugar, nos debemos aproximar al tema o problema a tratar que, en concreto, va a ser el tema de una "Ciudad ecológica y sostenible". **2 – Recoger información sobre el tema/problema a investigar.** Una vez elegido el tema deberéis investigar sobre el punto elegido buscando los problemas y las posibles soluciones a dicho punto. **– El problema en mi contexto - Recoger datos del problema elegido en mi ciudad o mi localidad.** Recoger fotografías que muestren el problema elegido. **– La acción/solución en mi contexto** - Se debe captar una imagen de la acción para la solución del problema. - Se debe captar la imagen en la que se muestre el problema solucionado. **3 - Analizar las fotografías recogidas sobre la acción/solución en mi contexto – Reflexión sobre ellas** - Los criterios que se utilizarán para valorar las fotografías serán el impacto de la imagen y el poder para transmitir un significado, criterios, organizativos, estéticos, creativos, técnicos, etc. **4- Conclusiones – Elaboración de una reflexión final** - ¿En qué medida ha sido un proyecto de intervención para la acción, para el cambio, se han solucionado los problemas? ¿En qué medida ha sido un proyecto de intervención para la conciencia?	

Paso 2 - Búsqueda por internet	15 minutos
Búsqueda por internet de los problemas medioambientales en relación con las indicaciones y problemas destacados por la agenda 2030. Buscarán fotos impactantes que resulten de interés sobre esta temática	
Paso 3 – Discusión en clase	15 minutos
Exposición de las imágenes encontradas – Comentario explicativo de su impacto Discusión den clase del significado que tienen las distintas imágenes encontradas y por qué impactan en ellos	
Sesión 3 – Valoración del significado de las fotos y planteamiento del proyecto de investigación	
Carácter general de la sesión Teórica / práctica – Individual – grupal – Objetivos taxonomía de Bloom – Conocer, analizar, crear	
Paso 1 – Síntesis final, recapitulación de los hallazgos	5 minutos
Síntesis final, recapitulación de los hallazgos – Movimiento artivista y el poder de la imagen para resolver los problemas de la agenda 2030 – Breve presentación por parte del profesor para dar paso a la actividad práctica siguiente.	
Paso 2 – Actividad "Imágenes Impactantes"	10 minutos

SEGUNDA SITUACIÓN DE APRENDIDAJE	
Sesión 4 – Identificación del problema de investigación	
Carácter general – Teórica/ práctica – Grupal – Objetivos taxonomía de Bloom – Conocer, analizar, aplicar	
Paso 1 – Clase magistral sobre los problemas de la Agenda 2030 en relación con el medio ambiente	15 minutos
Exposición de los objetivos de la Agenda 2030, en concreto, los objetivos siguientes: 6, 7, 11, 12, 13, y 15, están en conexión con los problemas que conlleva conseguir una ciudad ecológica y sostenible. Se indicará que el alumnado debe elegir uno de estos objetivos de la Agenda 2030. El objetivo seleccionado será su tema/problema de investigación. Cada punto está asociado a una problemática social. 6: Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos; 7: Energía asequible y no contaminante; 11: Ciudades y comunidades sostenibles; 12: Consumo responsables; 13: Acción por el clima; 15: Vida de ecosistemas terrestres	
Paso 2 - Recoger información sobre el tema a investigar	35 minutos

Una vez elegido el tema se debe realizar búsqueda en internet. Las preguntas para responder serán: - ¿Qué problemas está provocando, por ejemplo, si habéis escogido el punto 6 de los problemas de la agenda 2030, la falta de agua? - Expresar brevemente los problemas que está provocando la falta de agua - Buscar imágenes de falta de agua – - ¿Qué posibles soluciones se están dando? - Explicar brevemente las soluciones que se están danto – Buscar imágenes explicativas de las soluciones a los problemas del agua.	
Sesión 5 - Recogida de datos (recogida de fotografías)	
Carácter general – Práctico – Objetivos taxonomía Bloom – Aplicar, crear	
Paso 1 - – **El problema en mi contexto** -	20 minutos
Recoger datos del problema y de los fallos del problema elegido en mi ciudad o mi localidad. El alumnado puede salir por los alrededores del colegio, salir al patio, recoger de la escuela, para descubrir fallos medioambientales. Recogerá fotografías haciendo uso de sus teléfonos móviles. El alumnado se organizará por grupos y llevarán a cabo estas tareas de recogida de fotografías por grupos	
Paso 2 – Acción/solución en mi contexto	30 minutos
La acción/solución en mi contexto - Se debe captar una imagen de la acción para la solución del problema. - Se debe captar la imagen en la que se muestre el problema solucionado.	

Sesión 6 – Análisis de datos recogidos (análisis de fotografías)	
Carácter general – Práctico – Grupal – Objetivos Taxonomía Bloom – Analizar	
Paso 1 - Análisis de las fotografías recogidas sobre el problema/acción/solución	50 minutos
El alumnado expone por grupos las fotografías recogidas en las que se identifica el problema medioambiental destacado por la agenda 2030, la acción realizada para resolverlo, y una imagen final en la que se resuelve el problema. El trabajo será evaluado por grupos. Cada grupo expondrá las fotos tomadas y cómo ha identificado el problema, la acción aplicada, y la solución conseguida.	
TERCERA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	
Sesión 7 – Exposición colectiva	
Carácter general – Práctico – Grupal – Objetivos taxonomía de Bloom – Crear, evaluar	
Paso 1 - Exposición colectiva	50 minutos
El alumnado hará una exposición colectiva de sus trabajos en los pasillos del colegio. Montarán las fotos en un soporte y las instalarán en los pasillos del colegio.	
Sesión 8 – Elaboración de conclusiones – Síntesis final	
Carácter general – Práctica – Grupal - Individual – Objetivos Taxonomía Bloom – Evaluar, crear.	
Paso 1 - Elaboración de conclusiones	15 minutos
Discusión en clase de los descubrimientos alcanzados en el desarrollo de este proyecto de investigación-acción	
Paso 2 – Elaboración de resumen y compromiso final	35. Minutos
Realización de una redacción individual en la que el alumnado debe incluir las fotos realizadas sobre sus propuestas para la mejora y el cambio y su compromiso con la mejora de la acción ecológica y sostenible, en función de los objetivos de la Agenda 2030. Esta redacción final será utilizada como instrumento de evaluación final de esta UD. Esta redacción se debe elaborar de manera individual y será presentada también de manera individual. En esta redacción debe contener los siguientes aspectos: Narración de experiencia; Toma de conciencia de problemática destacada por la agenda 2030; Participación del trabajo en grupo; Conclusiones y compromiso con cuidado del medio ambiente.	

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

En la actualidad existen dos movimientos que están teniendo un protagonismo esencial para modificar el rumbo en los diseños curriculares. En primer lugar, se está viendo la necesidad de hacer un currículum

más conectado a los problemas reales que afectan al alumnado. Se plantea la necesidad de diseños de currículum en los que se desarrolle fundamentalmente una toma de conciencia crítica en el alumnado (Coutinho, 2022). Las líneas sobre el desarrollo de un aprendizaje profundo en el alumnado destacadas por Fullan et al (2017), consideran al pensamiento crítico un elemento esencial. Para Albertos-Gómez (2021) el pensamiento crítico puede ser considerado una habilidad transversal para trabajar con cualquier tipo de alumnado. Fullan et al. (2017) y Fullan y Quinn (2024) consideran que entre las diferentes competencias clave que todo alumno debe adquirir para poder hacer frente a las demandas profesionales hay que destacar la competencia de pensamiento crítico, junto con otras competencias como son la formación del carácter, la toma de conciencia ciudadana, la colaboración, la comunicación y la creatividad, para permitir el desarrollo integral del alumnado y el desarrollo de un aprendizaje más profundo. El pensamiento crítico forma parte importante de las competencias globales necesarias para formar adecuadamente a los alumnos del siglo XXI en un mundo global interconectado, el cual requiere ciudadanos capaces, profesionales y críticos (Fullan y Quinn, 2024).

En segundo lugar, se está primando la utilización de los fundamentos artísticos para facilitar el aprendizaje en el alumnado. Las últimas tendencias en psicología cognitiva destacan el poder del arte para conseguir promover en el alumnado un aprendizaje más significativo y profundo. El arte motiva al alumnado y activa sus emociones y sentimientos. Además, mediante el arte se fomenta un pensamiento divergente. El arte permite explorar el mundo que nos rodea mediante otras perspectivas distintas a las tradicionales basadas en lenguajes considerados "académicos", y permite acoger un lenguaje que activa el interior de los aprendices (Sousa, 2017).

Esta unidad de programación tiene en cuenta estos dos movimientos y se dirige a que el alumnado pueda descubrir el poder e impacto de la imagen en la sociedad, y el poder de la imagen como instrumento para la observación y denuncia de los problemas de las ciudades ecológicas y sostenibles, desarrollando una actitud crítica a través del arte. Las ciudades luchan para conseguir un mejor sistema de ayuda a los problemas

medioambientales a nivel global, y la imagen puede ser un instrumento de concienciación y lucha social. Trabajando en esta dirección se ayuda a fomentar las competencias que identifican el perfil de salida del alumnado en la actualidad (BOE, 2020, 2022), el cual especifica que cuando el alumnado acabe la enseñanza secundaria debe conocer las situaciones, cuestiones y problemas reales de la vida cotidiana. En concreto, según las indicaciones del perfil de salida del alumnado de educación secundaria obligatoria los alumnos deben ser conscientes de los Objetivos del Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, adoptada por la Asamblea general de las Naciones Unidas en septiembre de 2015.

Los alumnos deben además conocer el poder de la imagen como instrumento de crítica. Por tanto, teniendo presentes los objetivos del perfil de salida relacionados con el desarrollo de un pensamiento crítico en el alumnado para ser consciente de las condiciones en las que se vive en la sociedad actual, sus beneficios y riesgos, se procederá a trabajar en esta dirección (BOE, 2022). Especialmente se trabajará en la dirección de la conexión del alumnado con su entorno más cercano, un entorno que bebería ser sostenible y ecológico. El alumnado debe observar su realidad local pero también debe mantener una conexión con los problemas globales que afectan al mundo para comprender el significado conjunto de la problemática que se vive en la actualidad.

Con la primera situación de aprendizaje se comprueba cómo los problemas que destaca la Agenda 2030 pueden ser trabajados desde el lado artístico. La primera situación de aprendizaje tiene como fundamento de actuación el desarrollo de un proceso de investigación—acción con el alumnado. Se pretende que el alumnado indague sobre la problemática de los problemas ecológicos y sostenibles de la ciudad en donde viven y en su propio contexto mediante el uso del arte. A partir de la investigación que se lleve a cabo en su contexto, deberán de plantear propuestas de acción y cambio para mejorar las situaciones que han detectado que no encajan con los principios de la agenda 2030.

Se comenzará exponiendo el tema del lenguaje y la comunicación visual, así como las posibilidades del arte para producir una mayor concienciación en relación con los problemas sociales. Se encauzará la atención sobre el movimiento artivista para la resolución de los

problemas medioambientales. La exposición del movimiento artivista irá acompañado con una breve indicación del uso de la fotografía como herramienta de comunicación a través de la imagen. Se expondrá al alumnado las ventajas del uso de la fotografía como instrumento de denuncia ante las injusticias sociales y el poder de la imagen y la fotografía como forma de producir un impacto en la sociedad para mejorarla. A continuación, esta situación de aprendizaje plantea la realización de un proyecto de investigación en el que se pide al alumnado que haciendo uso de las imágenes captadas mediante fotografía observe, analice y denuncie los problemas medioambientales que aquejan a la ciudad en dónde viven y a su contexto más cercano.

En la segunda situación de aprendizaje el alumnado está inmerso en un proyecto de investigación-acción iniciado en la situación de e aprendizaje anterior. En esta segunda situación de aprendizaje se llevará a cabo la fase del proyecto de investigación acción en la que el alumnado recogerá datos para iniciar propuestas de cambio y mejora de su realidad. Se pedirá al alumnado que traiga fotografías sobre aspectos que hayan observado de su realidad y de sus contextos cercanos en los que se aprecien problemas medioambientales, problemas de sostenibilidad y ecológicos. Las fotografías que traigan deben ser de tres tipos:

- Fotografía que muestre el problema detectado de situación ecológica o no sostenible
- Fotografía que muestre la acción para resolver el problema detectado y conseguir una situación ecológica y sostenible.
- Fotografía que muestre el problema resuelto.

Los alumnos/as traerán fotografías realizadas y se expondrán a la clase. Se debatirá sobre cada una de las fotografías realizadas, su potencial, su impacto para activar la conciencia de la gente y motivar al cambio de hábitos para conseguir una ciudad más ecológica y sostenible. Se realizará sobre ellas un análisis de la técnica fotográfica empleada para la recogida de las fotografías realizadas por el alumnado, del impacto que genera, el significado que transmite, la repercusión social que tiene, etc.

Finalmente, la tercera situación de aprendizaje abarca la última parte del proyecto de investigación acción que se desarrollará siguiendo las actividades que se detallan a continuación:

- Exposición colectiva de las fotografías/ dibujos realizados. Se realizará una exposición fotográfica de las fotos tomadas por el alumnado.
- Se hará una conclusión que se adjuntará como documento explicativo de cada una de las fotografías expuestas en la exposición colectiva. Se debe mostrar la experiencia desarrollada: recogida de datos sobre el problema / acción para la solución del problema/ problema solucionado.
- Se llegará a una conclusión particular de los problemas medioambientales y ecológicos de la ciudad en la que viven en base a la experiencia desarrollada.
- Como resumen final de todo el proyecto de investigación llevado a cabo se elaborarán unos principios de actuación comprometidos por parte del grupo de alumnos en favor de una ciudad más ecológica y sostenible.

6. CONCLUSIONES

La programación didáctica presentada en este trabajo puede servir de ejemplo acerca de cómo activar la toma de conciencia en el alumnado a partir de experiencias artísticas sobre la problemática medioambiental. Puede también servir de ejemplo de cómo hacer a los profesores y alumnos verdaderos activistas implicados en la búsqueda de alternativas a los problemas medioambientales que afectan a nuestro planeta. La necesidad de contar con ejemplos de diseño que puedan ser llevados a cabo es una demanda que está siendo destacada por trabajos enfocados a valorar los materiales, instrumentos o recursos que hacen efectivo el desarrollo de un aprendizaje eficaz. Sin buenos ejemplos o materiales de trabajo para poder fomentar un aprendizaje profundo en el alumnado, poco podremos avanzar (Fullan, et al., 2019). Sirva por tanto este trabajo como instrumento para dirigirnos al diseño de experiencias de

aprendizaje más significativas y profundas, más conscientes y responsables con los problemas medioambientales de la actualidad.

7. REFERENCIAS

Aladro-Vico, E., Jivkova-Semova, D. y Bailey, O. (2018). Artivism: A new educative language for transformative social action. *Comunicar, 57*, 09-18. https://doi.org/10.3916/C57-2018-01

Albertos-Gómez, D. (2021). Guía para implementar el pensamiento crítico en el aula. Pirámide.

Beyerbach, B. y Davis, D. (2011). Activist art and social justice pedagogy. Engaging students in global issues through the arts. Peter Lang.

BOE (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, LOMLOE*. Ministerio Educación y Formación Profesional.

BOE (2022). Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, enseñanzas mínimas de la ESO. Ministerio Educación y Formación Profesional.

BOE (2022a). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, enseñanzas mínimas de Educación Primaria. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Coutinho, A. (2022). Curriculum work and social justice leadership in a post-conceptualist era. Attaining critical consciousness and learning to become. Routledge.

Fullan, M y Quinn, J. (2024). The drivers. Transforming learning for students, schools, and systems. Corwin.

Fullan, M., Quinn, J. y Mceachen, J. (2019). *Deep Learning: Engage the World Change the World.* Corwin.

García Pastor, A. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje. Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. Participación Educativa*,* 6 (9), 55-68

Helguera, P. (2011). Education for socially engaged art. A materials and techniques handbook. New York

Jonhston, J. (2019). *Art, social-justice and political activism*. https://www.youth.ie/articles/art-social-justice-and-political-activism/

Kavanagh, A.M., Waldron, F. y Mallon, B. (2021). Teaching for social justice and sustainable development across the primary curriculum. En A.M. Kavanagh, F. Waldron y B. Mallon (Eds.), Teaching for social justice and sustainable development across the primary curriculum (pp. 1-19). Routledge.

Manolopoulos, M. (2021). A theory of environmental leadership. Leading for the earth. Routledge.

Marín-Viadel, R. (2003b). Utopías visuales y educativas. La educación artística como aprendizaje de la libertad personal y colectiva en una sociedad mejor para todas las personas. En Marín-Viadel, R. (Coord.), *Didáctica de la educación artística* (pp. 499-542). Pearson.

Mesias-Lema, J.M. (2018). Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. *Comunicar, 57* (26), 19-28. http://orcid.org/0000-0001-8278-7115

Mallon, B. (2021). Global citizenship education: Interconnection, social justice and sustainability. En A.M. Kavanagh, F. Waldron y B. Mallon (Eds.), Teaching for social justice and sustainable development across the primary curriculum (pp. 141-155). Routledge.

Ni Bhroin, M.N. y Cleary, A. (2021). Integrating visual arts with education for social justice and sustainability. En A.M. Kavanagh, F. Waldron y B. Mallon (Eds.), Teaching for social justice and sustainable development across the primary curriculum (pp. 87-106). Routledge.

Sousa, D. (2017). *How the brain learns*. Sage.

Torres de EÇa, T. y Álvarez-Rodríguez, D. (2024). El Viejo Futuro: aprendizaje a través de las artes. Una perspectiva internacional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 99* (38.1) (2024), 189-206. DOI. 10.47553/rifop.v99i38.1.104280 ISSN 0213-8646 |

Vargas-Vergara, M. y Aragón-Núñez, L. (2021). Los objetivos del desarrollo sostenible: hoja de ruta en la educación del siglo XXI. Octaedro.

EL USO DEL FORO DE DISCUSIÓN EN TRABAJO SOCIAL: EDUCACIÓN EN LÍNEA DURANTE LA PANDEMIA DE LA COVID-19

ELENA M. CORTÉS-FLORÍN
Universidad de Alicante

JAVIER FERRER-ARACIL
Universidad de Alicante

M. CARMEN PÉREZ-BELDA
Universidad de Alicante

VICENTE DÍEZ-SORIANO
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

1.1. EDUCACIÓN SUPERIOR DIGITALIZADA Y COVID-19

La pandemia de la COVID-19 ha tenido un gran impacto en la educación superior a nivel mundial, impulsando el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la digitalización de la educación o la enseñanza en línea (Carrillo y Flores, 2020; Crawford et al., 2020; Dhawan, 2020; Díaz-García et al., 2020), para garantizar la continuidad de los procesos de aprendizaje con la colaboración del profesorado y alumnado (Carrillo y Flores, 2020; García-Peñalvo et al., 2020). Sin embargo, el interés por estos procesos ya estaba presente antes de la pandemia, con el fin de potenciar y mejorar los resultados del aprendizaje (Cobo, 2017; Díaz-García et al., 2022; Nguyen, 2015).

El nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), nos guía hacia la construcción de un proceso de mejora de la calidad del sistema educativo, transformando la docencia tradicional a partir de metodologías docentes alternativas (Morales-Morgado et al., 2023). Para ello, las instituciones educativas necesitan adaptarse a las

necesidades emergentes de la sociedad y proveer nuevas soluciones académicas (Romero et al., 2022).

Las universidades no han dejado de experimentar cambios, influenciados no solo por la pandemia, sino por el avance tecnológico y las tendencias sociales hacia los procesos de digitalización, que además implican un reajuste educativo y una forma de mejorar el aprendizaje y la enseñanza (Chugh, et al. 2023; Hashim, 2022). A este respecto, nos encontramos en un contexto de transformación digital que ha adquirido importancia recientemente en el contexto de la educación superior, favoreciendo nuevos modelos educativos y estrategias de transformación en estas instituciones (Brooks y McCormack, 2020).

Alenezi (2023) y González-Lorente et al. (2023) señalan una transformación de las instituciones de educación superior y un cambio en el rol del profesorado universitario como facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de los métodos de enseñanza empleados y un alumnado más autónomo y protagonista en este proceso. Según Alenezi (2023), algunos de los objetivos de estas instituciones incluyen: (1) mejorar el entorno de aprendizaje; (2) mejorar la organización; (3) aumentar la capacidad y accesibilidad de los recursos y bases de datos universitarias; (4) fomentar la innovación educativa; y (5) reducir gastos.

En la revisión de Díaz-García et al. (2022) sobre trabajos publicados entre 1900 a 2021, se encontró que la producción científica sobre este tema se aceleró notablemente a partir de la pandemia de la Covid-19. Este aumento en la actividad investigadora coincide con otros estudios que identifican este periodo como la denominada "Era Digital", "Cuarta Revolución Industrial", "Revolución 4.0" (Alenezi, 2023), o "Educación 4.0" (De la Iglesia, 2019; González-Lorente et al., 2023). La mayoría de los trabajos hallados sobre este tema se publicaron entre 2020-2021, suponiendo una adopción de las metodologías de enseñanza a distancia y semipresenciales que tuvo implicaciones para los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015) en relación con la brecha digital y la reducción de la exclusión digital. Las conclusiones de esta revisión indican que la digitalización es solo un paso en el proceso, que requiere rediseñar la enseñanza y aprendizaje, reconsiderar los roles de las personas involucradas,

promover el uso de metodologías activas (gamificación, flipped classroom, etc.) y utilizar las TIC (Díaz-García et al., 2022).

En la misma línea, la revisión de Granić (2022) sobre la adopción de tecnologías en el contexto de la educación a partir de trabajos publicados entre 1998 y 2021, confirma que la mayoría de estos estudios se han publicado en la última década, revelando una gran diversidad de herramientas TIC empleadas en el contexto educativo (sistemas interactivos, aplicaciones, servicios, plataformas y dispositivos). Este estudio subraya dos factores principales abordados en la literatura, uno es la facilidad de uso percibida de estas tecnologías y otro la utilidad percibida. Además, señala la importancia de explorar las TIC en experiencias educativas emergentes, tales como el flipped classroom, la gamificación, el uso de chats, blogs, foros de discusión, entre otras.

El estudio de Sales et al. (2020), que analiza las percepciones del profesorado universitario del área de Ciencias Sociales en tres universidades españolas sobre la competencia digital en la docencia antes y después de la pandemia, señala que el profesorado duda de su capacidad y la del alumnado para hacer frente a estas competencias digitales, reconociendo la necesaria adaptación de la docencia a través de propuestas organizativas y didácticas para la innovación docente.

Se evidencia un auge en los procesos de digitalización en la educación superior desde 2020 hasta la actualidad, coincidiendo, como se ha indicado en este apartado, con el período de pandemia y su impacto en el contexto educativo global (Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo, 2020; Carrillo y Flores, 2020; De la Iglesia, 2019; Meléndez et al., 2022; Rozo y Rueda, 2022; Sales et al., 2020).

1.2. El aprendizaje en línea en Educación Superior

La educación a distancia, de acuerdo con Rozo y Rueda (2022), "se remonta a finales del siglo XIX como un modelo que ofrece alternativas para ampliar la cobertura educativa de la mano de diversos medios" (p. 174). La educación a distancia ya estaba presente antes de la pandemia, pero ahora, combinada con las nuevas metodologías de aprendizaje en línea, desvela un nuevo horizonte de posibilidades para la educación

superior. Aunque la educación a distancia y el aprendizaje en línea tienen elementos en común, el aprendizaje en línea no implica necesariamente que la enseñanza sea exclusivamente a distancia, ya que también puede existir un entorno virtual híbrido o semipresencial.

En la educación a distancia se construye un entorno virtual que constituye un espacio digital conformado por herramientas y recursos que permiten la interacción online y offline, que elimina brechas geográficas y procura espacios sin limitación de tiempo (Laurente et al., 2020). La construcción del espacio digital se alinea con lo planteado por Racovita-Szilagyi et al. (2018), Noble y Russell (2013) y Pacheco y Martínez (2024), señalando al constructivismo o socioconstructivismo como la teoría de la educación en línea o enseñanza en línea, entendiendo el entorno de aprendizaje como un espacio que se construye por el "instructor" o profesorado y el/la estudiante, atendiendo a sus perspectivas y experiencias profesionales y personales.

Al hilo de esto, de acuerdo con Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020), y Marciniak (2015), las competencias de un docente a distancia o en línea se pueden agrupar en tres tipos: pedagógicas (diseño de tareas, actividades, formulación de estrategias, guía, feedback, etc.), técnicas (dirigir y participar en la actividad, diseñar y habilitar los materiales y herramientas, coordinar los foros, habilitar espacios, etc.) y didácticas (redactar normas, evaluar la participación, etc.).

En las últimas décadas, se ha observado un incremento significativo en las publicaciones acerca del uso del aprendizaje en línea en el contexto educativo (Nguyen, 2015). La revisión de Nguyen (2015), que abarca este periodo, muestra que los resultados de las publicaciones analizadas varían en función de las características del alumnado, sus capacidades, el entorno y tipo de actividades, los materiales, la evaluación y del nivel de compromiso asumido. Entre los efectos positivos del aprendizaje en línea, se destaca: un mejor desempeño en la materia, un mayor compromiso del alumnado, una percepción más favorable del aprendizaje, sentido de comunidad y una reducción del fracaso escolar.

Bracons y Ponce (2021) señalan que la docencia online presenta desafíos con "los nuevos retos pedagógicos y con el uso de las nuevas

tecnologías, por ejemplo, el acceso a las redes sociales, la grabación de videoconferencias, las reuniones online, los foros...” (p. 250).

Recientemente, Carrillo y Flores (2020) presentan una revisión bibliográfica de trabajos publicados entre 2000 y 2020 sobre experiencias de enseñanza y aprendizaje en línea. Los estudios analizados demostraron la importancia de los factores sociales, contextuales y cognitivos en el desempeño de estas experiencias como: (1) la presencia del “instructor” o “profesorado” para lograr la participación y colaboración; (2) el fomento de la cohesión de la comunidad; (3) el desarrollo de habilidades cognitivas; (4) la flexibilidad en el ritmo del alumnado; (5) el establecimiento de expectativas y plazos claros; (6) la importancia de centrarse en las necesidades, fortalezas e intereses individuales; (7) la utilización de estilos de aprendizaje en línea habituales; (8) atender a la experiencia tecnológica del alumnado; (9) que se organicen grupos pequeños de aprendizaje; (10) que sea un enfoque integrado; y (11) utilizar herramientas apropiadas para la tarea.

Laurente et al. (2022) presentan una revisión documental de experiencias docentes en Lima (Perú) en entornos virtuales para conocer cómo el uso de estos entornos ayuda a desarrollar competencias digitales. Los resultados señalan que estos entornos son colaborativos y facilitan la interacción entre estudiantes, así como el manejo de la información, y que promueven el aprendizaje autónomo y la mejora del rendimiento académico, desarrollando capacidades tecnológicas y trabajo en equipo.

Por su parte, el ámbito de la formación universitaria en el Grado en Trabajo Social no ha sido la excepción, ya sea con o sin preparación previa por parte del profesorado y alumnado, o desarrollado de manera sincrónica y/o asincrónica (Pacheco y Martínez, 2024). En este ámbito disciplinar, el interés por la educación en línea ha crecido estos años, casi al mismo ritmo (algo después de la revolución tecnológica) que en otras disciplinas (Racovita-Szilagyi et al., 2018), viéndose también acelerado por la pandemia (Azman et al., 2020; Bedoya y López, 2021). Desde entonces, las experiencias han continuado incrementándose, cambiando el rumbo de la enseñanza y el aprendizaje hacia métodos que implican herramientas digitales en línea en el ámbito internacional (Europa,

América y Asia) (Allen y Altepeter, 2023; Azman et al., 2020; Richards, 2024), y español (Bracons y Ponce, 2021; Gallardo-López y López-Noguero 2020; Groton y Spadola, 2020; Sigalat-Signes et al., 2021).

A continuación, se incluyen algunas experiencias recientes sobre enseñanza en línea o a distancia que se han publicado en los últimos años (2020-2024) en el ámbito de la formación en Trabajo Social.

En el estudio de Azman et al. (2020), en asignaturas de prácticas en Trabajo Social en una universidad de Malasia (Asia) en la época de pandemia, la enseñanza en línea se convirtió en la mejor alternativa para el/la docente de Trabajo Social, utilizando herramientas digitales como principal medio de enseñanza y aprendizaje. Esto planteó un nuevo aprendizaje y posicionamiento del profesorado y alumnado. Entre los desafíos planteados, encontramos: la importancia de la familiarización con las herramientas tecnológicas en línea por parte de docentes y estudiantes, aprender a utilizarlas, superar dificultades de acceso a internet, el aumento de la carga de trabajo para cumplir con los requisitos del curso, y abordar asuntos personales, cognitivos o emocionales.

Estos desafíos coinciden con la experiencia de Richards (2024) en una universidad estadounidense, a partir del diseño de un proceso de aprendizaje en línea para estudiantes de Trabajo Social a través de la metodología de la fotovoz y la comunicación en línea (Zoom, Google Drive, etc.). Esta experiencia señala la importancia de disponer de un espacio de tiempo suficiente en la enseñanza en línea para cumplir con los requerimientos de la formación, el desafío de conseguir la participación del alumnado involucrado, así como la importancia de la familiaridad con respecto a las herramientas digitales utilizadas.

En otra experiencia universitaria en EE. UU en el ámbito de la formación en Trabajo Social a distancia, donde se utilizaron aplicaciones en línea para trabajar en grupo con estudiantes de Trabajo Social, Allen y Altepeter (2023) señalan que el aprendizaje en línea es eficaz para enseñar habilidades de trabajo en grupo y desarrollar el apoyo entre pares. Estos resultados coinciden con los de otros trabajos mencionados en este apartado, como cuando plantean desafíos como la importancia de disponer de tiempo en su dedicación, tener habilidades digitales y

compromiso con la actividad, así como responsabilidad para llevarla a cabo adecuadamente. Asimismo, un grupo más pequeño de trabajo aumenta la participación y conexión con los y las compañeras.

Otra experiencia que se llevó a cabo en el contexto de la educación superior desde EE.UU y España, que evalúa la percepción de estudiantes universitarios de Trabajo Social sobre el uso del aprendizaje en línea en Trabajo Social (Groton y Spadola, 2020), confirma que los beneficios del aprendizaje en línea percibidos son la flexibilidad del aprendizaje, la conciliación de la vida familiar, la retroalimentación, la accesibilidad, el uso de elementos gráficos y componentes visuales.

En España, encontramos algunas experiencias recientes que utilizan herramientas en línea para la formación en Trabajo social. Entre ellas, destacamos la experiencia de Gallardo-López y López-Noguero (2020) en la Universidad Pablo Olavide de Sevilla (España), en la que se explora el impacto del uso de Twitter como recurso didáctico y la percepción el alumnado sobre la utilidad del mismo como metodología participativa. Los resultados señalan que esta experiencia es de gran utilidad, ya que permite un aumento de la participación y del intercambio de contenido de la asignatura por este medio, la interacción entre estudiantes, el aprendizaje colaborativo, el dinamismo y la interactividad, el fomento de la comunidad, la cohesión grupal y creatividad. La satisfacción del uso de esta herramienta fue alta. Twitter era una herramienta conocida y familiar para el alumnado, lo que favoreció su uso y acceso, permitiendo al alumnado afianzar y ampliar conocimientos sobre el contenido de la asignatura.

En España (Sigalat-Signes et al., 2021), en el Grado de Trabajo Social de la Universidad de Valencia, se llevó a cabo una experiencia de enseñanza en línea a través de la creación de un blog grupal con el objetivo de fomentar la comunicación y el aprendizaje colaborativo entre estudiantes y profesorado. Los resultados del estudio revelan que el uso de esta herramienta favorece el aprendizaje colaborativo y participativo, estimula la creatividad, facilita la práctica docente y posibilita trabajar en grupo e intercambiar información; además, activa el rol del alumnado y facilita la coordinación docente. Como debilidades, se acentúa la falta de formación tecnológica y la necesidad de un apoyo

técnico que permita cubrir los objetivos del aprendizaje. Así, el rol del profesorado se convierte en orientador de la actividad.

A partir del estudio de Tejedor et al. (2020), que analiza las percepciones de alumnado y profesorado en torno a la enseñanza virtual universitaria en España, se perciben una serie de desventajas: una menor calidad docente, mayor cantidad de lecturas y trabajos, un entorno virtual menos estimulante, falta de adaptación de la docencia al nuevo escenario, escaso dominio de los aspectos técnicos y pérdida de contacto con el profesorado a nivel presencial. Con respecto a las ventajas, destacan: la posibilidad de gestionar el tiempo, la flexibilidad y la mejora de la autonomía.

Por último, Bracons y Ponce (2021) en una experiencia docente a distancia durante la pandemia de la Covid-19 en dos universidades españolas, señalan como beneficios la flexibilidad y capacidad para superar barreras del tiempo y espacio, y la necesidad de ampliar el conocimiento sobre el aprendizaje a distancia. Como desventajas, se reflexiona sobre la dificultad de la comunicación analógica presencial, suponiendo un desafío para la enseñanza en Trabajo Social en lo que respecta a la adquisición de habilidades profesionales y lo que puede suponer un aumento de la brecha digital.

1.3. El Foro de Discusión como herramienta de aprendizaje colaborativo y multimedia

En términos generales, Alenezi (2023) plantea que el uso de herramientas virtuales en educación superior ayuda a desarrollar habilidades para aplicar los conocimientos adquiridos, resolver problemas y desarrollar habilidades de comunicación. Según este autor, se consideran tecnologías de aprendizaje digital en su modalidad presencial (con ayuda de tecnologías), híbrida (semipresencial) o en línea (síncronica/asíncrónica): las aplicaciones multimedia y colaborativas, las tecnologías basadas en la nube y las tecnologías emergentes. Así, alumnado y profesorado son participantes clave de los procesos digitales (Alenezi, 2023): el alumnado por las oportunidades de aprender sin estar limitados en tiempo y espacio, adquirir competencias y habilidades digitales; y, el profesorado, por reinventarse, promover la transformación digital y ofrecer experiencias digitales emergentes.

El aprendizaje colaborativo puede entenderse como un enfoque que involucra a grupos de estudiantes que trabajan juntos para resolver problemas o proponer soluciones en conjunto (Chandra, 2015; Romero et al., 2022). Romero et al. (2022) describe el foro académico digital como "una herramienta pedagógica flexible para crear de una forma colaborativa narraciones digitales sobre una temática determinada" (p. 45).

Chugh et al. (2023) plantean que las herramientas que se basan en el uso de la web brindan funcionalidad a la persona, ya que facilitan su acceso; sin embargo, señalan que son un proceso complejo que requiere de la participación de diferentes perspectivas (técnicas, pedagógicas y del alumnado). Según Barreta et al. (2018) en los foros colaborativos o de discusión, el alumnado obtiene un papel más activo y el profesorado más pasivo. Así, el/la estudiante propone ideas y llega a consensos con sus pares, y esto es supervisado por el profesorado, en un rol más pasivo. Así, en el foro da lugar un diálogo reflexivo entre las personas participantes, que en el contexto educativo son el profesorado y alumnado (Cremades y Fernández-Portero; Soto-Ardila et al., 2019).

Los foros de discusión son herramientas de debate que permiten interactuar de forma flexible y asíncrona, ofreciendo un espacio para la reflexión, la discusión y el debate, compaginar con otras actividades y facilitar la comunicación y el acceso a la información (Bores et al., 2018; González-Lorente et al., 2023; Rozo y Rueda, 2022; Viloria y Hamburger, 2019).

En la producción científica encontramos experiencias educativas que emplean los foros de discusión como herramientas que fomentan el aprendizaje colaborativo y multimedia (Barrera et al., 2018; Romero et al., 2022), que mejoran el pensamiento crítico (Kutugata, 2016; Romero et al., 2022,), o que potencian la comunicación entre profesorado y alumnado (González-Lorente et al., 2023). Todas estas experiencias comparten resultados en común, valorando positivamente el uso de los foros como herramienta de aprendizaje colaborativo para la enseñanza.

A continuación, describimos algunas de estas experiencias que se llevaron a cabo antes y después de la pandemia.

Por un lado, señalamos la experiencia docente de Kutugata (2016) en una universidad de México, que se centró en determinar los tipos de pensamiento crítico en grupos de estudiantes universitarios mediante foros de discusión, utilizando una metodología cualitativa. Esta experiencia describe que la implementación de plataformas educativas, como los foros de discusión, entendidos como técnicas de aprendizaje colaborativo, permite al profesorado asegurar que un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad y fortalecer el pensamiento crítico, siendo estas experiencias más enriquecedoras y constantes que los debates presenciales. Los resultados indican la necesidad de diseñar la actividad por fases y en grupos pequeños que propicien una interacción activa, complementando esto con recursos digitales. Esto logra que el alumnado participe y se integre en el grupo (aprendizaje colaborativo), favoreciendo su interacción y colaboración. Destaca la importancia del rol docente y la responsabilidad de las instituciones en la búsqueda de estrategias que mejoren el pensamiento crítico y aprendizaje.

Por otro lado, la experiencia de Barreta et al. (2018) que se centró en el uso de foros colaborativos en una Universidad de Chile, apunta que estos foros favorecieron el trabajo colaborativo y la participación, así como el aprendizaje profundo del/la estudiante. Estos autores confirman en su trabajo que la poca experiencia o poca habituabilidad del alumnado en este tipo de plataformas para el aprendizaje afecta a los resultados del mismo, mejorando esto con su uso, lo que evidencia la importancia de la adecuación a este tipo de metodologías.

Otra experiencia más reciente en una universidad de Ecuador (Romero et al., 2022), que tuvo como objetivo crear narrativas digitales colaborativas utilizando el foro en línea (en su modalidad sincrónica), evidencia que el uso del foro como herramienta didáctica para la narración digital es altamente valorada por el alumnado, además de señalar que no tiene complejidad y que estimula la participación, y favorece la adquisición de competencias como resultado de una estrategia dinámica, educativa y creativa. Esto es más valorado por mujeres y por los grupos de trabajo que fueron más pequeños en número. Algunos de los beneficios que plantea esta experiencia es que el foro permite el autoaprendizaje, la adquisición de habilidades pedagógicas, de análisis y del

pensamiento crítico, así como construir un escenario cooperativo que potencie la creatividad, la capacidad de reflexión y el trabajo en equipo.

Una experiencia en la Universidad de Murcia (España) (González-Lorente et al., 2023), en asignaturas del Grado de Pedagogía, Grado en Educación infantil y Grado en Primaria sobre el grado de satisfacción del uso de los foros de discusión para actividades de tutorización, nos señala que el uso de los foros requiere: (1) reflexionar sobre los contenidos a tratar en estos; (2) la formación del profesorado; y (3) tener confianza en los mismos. Como beneficios que se plantean en este trabajo, los foros favorecen la comunicación, el intercambio de nuevas ideas, la reflexión, la evaluación y la retroalimentación. El alumnado señala satisfacción en el uso de los foros y cierta utilidad para su aprendizaje.

Por último, cabe destacar que la formación universitaria en Trabajo Social tradicionalmente ha potenciado la capacidad de relación e intercambio de conocimientos y experiencias entre el alumnado, pues se han considerado competencias fundamentales durante el ejercicio profesional. Como ha pasado en otras disciplinas, en el ámbito del Trabajo Social, la pandemia de la COVID-19 también ha transformado la forma de enseñar y aprender la práctica (Azman et al., 2020). Sin embargo, aunque en el contexto educativo del Grado en Trabajo Social no hemos hallado experiencias recientes que evalúen el uso del foro en el Grado universitario, existen experiencias previas a la pandemia en Europa y EE. UU (Bertera y Littlefield, 2003; Hayes et al., 2016).

Por todo ello, resulta necesario aportar evidencia sobre la evaluación de una experiencia reciente que se llevó a cabo en el período de pandemia en torno al uso del foro de discusión en línea con alumnado del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Alicante (España).

2. OBJETIVOS

El objetivo general que ha guiado esta investigación es conocer la percepción del alumnado de Trabajo Social acerca de la utilización y eficacia del foro de discusión como herramienta de aprendizaje y comunicación durante la pandemia de la COVID-19.

Los objetivos específicos responden a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las características del alumnado que ha participado en el foro de discusión?
- ¿Cómo valora el alumnado la utilización del foro de discusión, la dinamización y moderación del mismo por parte del profesorado, así como la utilidad de la herramienta para el aprendizaje y las relaciones con compañeros/as y profesorado?

3. METODOLOGÍA

3.1. Tipo de investigación

Esta investigación es de tipo cuantitativo y finalidad descriptiva (Babbie, 2020).

3.2. Descripción del contexto y de las personas participantes

La asignatura de Modelos y Métodos del Trabajo Social II es una asignatura obligatoria de 6 créditos (ECTS) del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Alicante. A través de ella, el alumnado conoce las diferentes teorías que conforman los modelos ecológico-sistémicos aplicados al Trabajo social. Estos modelos consideran los entornos en los que las personas se desenvuelven y cómo éstos influyen y son influidos por sus acciones (Escartín, 1998).

En el curso académico 2020-2021, se matricularon 150 estudiantes en la asignatura de Modelos y Métodos del Trabajo Social II. Uno de los grupos de matrícula compuesto por 57 estudiantes participó en un Foro de Discusión habilitado expresamente para esta asignatura dentro del Campus Virtual "UACloud" de la Universidad de Alicante. De estos estudiantes, 44 completaron el cuestionario de evaluación (80,0% de respuesta).

Las mujeres constituyeron el 81,8% y los hombres el 18,2%. Esta distribución por sexos no solo fue un reflejo de la propia composición demográfica del grupo, sino de la feminización característica del Trabajo Social (Vicente et al., 2022). La edad media fue de 20,7 años (DT=

2,05), con una mediana de 20 años. La amplia mayoría, el 93,2%, eran de nacionalidad española, aunque hubo presencia de otras nacionalidades: 4,5% marroquí y 2,3% colombiana. Esta distribución por nacionalidades denota que las opiniones estaban enmarcadas fundamentalmente en el contexto cultural y educativo español.

Cabe señalar que, a pesar de la implementación prevista de un modelo de enseñanza dual en la Universidad de Alicante durante el citado curso académico 2020-2021, la docencia de Modelos y Métodos del Trabajo Social II se desarrolló mayormente de forma virtual a causa de la COVID-19.

3.3. Instrumento y procedimiento

La revisión de la bibliografía se ha elaborado a partir de las bases de datos WoS, Scopus, ProQuest, Dialnet y Google Académico.

El instrumento utilizado para recoger la información fue un cuestionario anónimo y autoadministrado, diseñado específicamente para este estudio (Fortune y Reid, 1999; Hernández et al., 2006; Unrau et al. 2005). Estaba compuesto por 16 preguntas tanto cerradas como abiertas, abarcando diferentes niveles de medición. La recolección de los datos se efectuó a través de Google Forms, entre el 17 y el 30 de mayo de 2021.

El análisis de los datos fue de tipo descriptivo, determinando tendencias centrales y niveles de dispersión, junto a frecuencias absolutas y relativas. Para realizarlo, se empleó la herramienta Excel.

4. RESULTADOS

La mayoría del alumnado participante, el 79,5%, indicó que su nivel de experiencia con la educación en línea era “Inexistente” antes de la crisis de la COVID-19. Por otro lado, el 20,5% la definió como “Básica”. Este resultado sugiere que, para la totalidad del alumnado, la experiencia con la educación en línea era limitada cuando no nula antes de la pandemia.

Un número significativo de estudiantes afirmó tener un acceso bueno (29,5%) o excelente (27,3%) a tecnología e Internet, mientras que una

minoría afrontó limitaciones en su acceso (11,4%). No obstante, la mayoría calificó su acceso como regular (31,8%).

La mayoría del alumnado, el 63,6%, señaló que utilizaba el Foro algunas veces, pero no de manera regular. Esto apunta a un uso ocasional, posiblemente derivado de necesidades específicas o del tratamiento de temas de interés. Por otro lado, el 20,6% lo usaba con regularidad, aunque sin integrarlo como parte de su rutina. Este grupo mostraba mayor nivel de compromiso con la herramienta, aunque sin llegar a constituirse en hábito. Por último, el 15,9% lo usaba al menos una vez a la semana, siendo el alumnado más activo, aquel que integraba el Foro como parte de su aprendizaje.

Un Foro de Discusión de diseño intuitivo puede favorecer una mayor participación del alumnado y ser más efectivo para el aprendizaje en un entorno de educación en línea. En este sentido, la totalidad de las personas participantes valoró la experiencia positivamente, encontrándolo fácil (70,4%) o muy fácil (29,6%) de utilizar.

Los resultados también reflejan una variedad de niveles de participación por parte del alumnado de Trabajo Social, con una tendencia clara hacia un nivel medio-bajo. El nivel de participación mayoritario fue el "Bajo", con el 45,4% del alumnado seleccionando esta opción. Por otro lado, el 40,9% fue medianamente activo participando en discusiones de vez en cuando, mientras que solo el 13,6% definió su nivel como "Alto". Es decir que, aunque el Foro era percibido como fácil de usar, no todo el alumnado se sintió interpelado o motivado a la hora de participar activamente en él.

El alumnado aprobó el papel del profesorado, con una mayoría amplia del 70,4%, calificando la dinamización y moderación del Foro por su parte como "Buena". El 18,2% la encontró "Excelente". No obstante, el 11,4% la calificó como "Regular", evidenciando que existió margen de mejora en este sentido.

La mayoría del alumnado no experimentó problemas técnicos (43,2%) en el acceso al Foro o en la actualización de los contenidos, entre otros, o los tuvo de manera puntual (34,1%). Sin embargo, un porcentaje no desdeñable sí experimentó incidencias frecuentes (15,9%) o constantes

(6,8%), con todo lo que estas situaciones pudieron suponer en términos de continuidad del aprendizaje y la comunicación.

Las opiniones sobre la utilidad del Foro de Discusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje son variadas. Mientras que un grupo de estudiantes encontró valor en él como herramienta (40,9%), otro grupo lo consideró de poca o ninguna utilidad (59,1%). En el caso particular de Modelos y Métodos del Trabajo Social II, la mitad del alumnado (50,0%), consideró que había facilitado el aprendizaje de la asignatura, aunque un grupo importante, el 22,7%, no estaba seguro sobre su efectividad. Para el 27,3%, directamente no lo facilitó.

El 43,2% del alumnado afirmó que el Foro contribuyó "Poco" al desarrollo de su pensamiento crítico, esto es, a cuestionar, analizar e interpretar la información. Es decir, aunque reconoció algún tipo de influencia al respecto, no la consideró demasiado significativa. Por otro lado, el 29,5% indicó que no contribuyó "Nada". Y, por último, el 27,3% estimó que lo hizo "Bastante".

El 45,4% del alumnado respondió que el Foro le ayudó a sentirse más conectado con sus compañeros, compañeras y profesorado. Dicho de otro modo, para casi la mitad del alumnado, ayudó a crear cierto sentido de colectividad en un contexto particularmente complejo. Por el contrario, el 29,5% señaló que no le ayudó a establecer dicha conexión. Esto puede explicarse por la propia debilidad de las relaciones que se podían llegar a desarrollar en él. Por último, el 25,1% no supo responder a si contribuyó o no a esta conexión.

La mayoría del alumnado, el 88,6%, se sintió cómodo a la hora de poder expresar sus opiniones, ideas o creencias en el Foro. No obstante, el 11,6% alegó que no lo hizo.

En cuanto a la utilización de Foros de Discusión una vez superada la pandemia de la COVID-19, el 59,1% expresó su deseo de seguir utilizando la herramienta durante el Grado en Trabajo Social, mientras que el 40,9% señaló todo lo contrario.

5. DISCUSIÓN

A continuación, se discuten los resultados obtenidos en la evaluación de esta experiencia, reconociendo algunos factores a considerar.

Esta experiencia evidencia que el uso de los foros de discusión en el ámbito de la formación en Trabajo Social favorece la interacción continua y asincrónica entre profesorado y alumnado, facilitando la adquisición de conocimientos en circunstancias tan adversas donde el contacto físico no es posible (Laurente et al., 2020). Sin embargo, es posible que una evaluación con una muestra más heterogénea arroje resultados diferentes y más amplios sobre el uso del foro (Nguyen, 2015).

Los resultados evidencian que esta herramienta favorece la participación del alumnado en la asignatura y es un método efectivo para el aprendizaje en un contexto que surge como alternativa a la presencialidad (Carrillo y Flores, 2020; Gallardo-López y López-Noguero, 2020; Richards, 2024), y que favorece el trabajo colaborativo o la construcción de un escenario cooperativo (Barreta, 2018; Romero et al., 2022).

Dado el bajo nivel de experiencia del alumnado con respecto al uso del foro de discusión antes de la pandemia de la COVID-19, se refuerza la idea de que la pandemia ha promovido el uso de estas tecnologías (Carrillo y Flores, 2020; Crawford et al., 2020; Dhawan, 2020; Díaz-García et al., 2020; García Peñalvo et al., 2020). La producción científica muestra que la experiencia tecnológica previa que tenga el alumnado con la herramienta, al igual que el uso de estilos de aprendizaje habituales son importantes (Carrillo y Flores, 2020). Así, que la herramienta sea conocida por el alumnado, puede ser tanto un beneficio como un desafío para la adquisición de conocimientos sobre el contenido de la asignatura (Azman et al., 2020; Gallardo-López y López-Noguero, 2020; Richards, 2024). Ello se relaciona con el factor de habituabilidad o familiariedad (Gallardo-López y López-Noguero, 2020).

Otro factor es la accesibilidad al foro y los posibles problemas técnicos de acceso. Mientras que la mayoría del alumnado ha calificado el

acceso como regular, las limitaciones existentes, aunque menores, pudieron suponer un desafío para el aprendizaje (Azman et al., 2020).

El foro de discusión en línea, al ser una herramienta basada en la web, el hecho de tener acceso a internet facilita su uso en línea (Chugh et al., 2023). Sin embargo, en ocasiones, utilizar el foro de manera offline puede ser viable (Laurente et al., 2020), lo que, desde esta perspectiva, podría ser otro factor que facilitara su acceso, y, por ende, su uso.

Otro factor a destacar es la relación entre la frecuencia de uso del foro y el compromiso con la herramienta, ya que podría estar influido por el interés o las necesidades específicas del alumnado. Allen y Altepeter (2023) señalan que tener compromiso con la actividad es un desafío, mientras que Nguyen (2015) destaca que es un beneficio. La frecuencia de uso del foro puede depender del compromiso del alumnado con la herramienta, vinculado a su vez con el compromiso del aprendizaje en la asignatura. Por lo tanto, cabría la necesidad de indagar más acerca de ello.

Cabe subrayar que cuando se trabaja con un grupo pequeño, la participación tiende a aumentar (Allen y Altepeter, 2023; Carrillo y Flores, 2020; Kutugata, 2016). En este caso, la actividad se llevó a cabo en uno de los tres grupos que conforman la asignatura, no destacándose este por ser pequeño. Así, la participación en el uso de los foros podría estar influenciada por el tamaño y la motivación del grupo de alumnado.

Por su parte, el profesorado tiene un papel fundamental, no sólo en motivar ese interés, sino en la orientación y guía de la actividad (Sigalat-Signes et al., 2021), siendo facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje (Alenezi, 2023; González y Lorente et al., 2023). Esto forma parte del proceso de adaptación de la docencia en los procesos de aprendizaje colaborativo (Carrillo y Flores, 2020; García-Peñalvo et al., 2020). En este sentido, alumnado y profesorado son participantes clave del proceso (Alenezi, 2023), disponiendo de un papel más activo el alumnado y más pasivo el profesorado (Barreta et al., 2018). Esto se evidencia en los resultados de este estudio, que califican positivamente el papel del profesorado en lo que respecta a la dinamización y moderación del foro.

Con respecto a la utilidad del foro, la mitad del alumnado consideró que facilitó el aprendizaje de la asignatura. Esto coincide con las experiencias de Gallardo-López y López Noguero (2020) y González-Lorente et al. (2023), percibiendo las herramientas en línea como útiles por el alumnado, favoreciendo la participación, el intercambio, el aprendizaje colaborativo y la interacción. Esto es especialmente importante en una disciplina práctica como es el Trabajo Social, en la que se busca favorecer el aprendizaje colaborativo y la interacción grupal (Romero et al., 2022). En esta experiencia, el uso del foro ayudó a estar conectados con sus compañeros/as y profesorado, creando cierto sentido de colectividad en línea en un contexto nuevo para ellos. Además, el sentirse cómodos para expresar opiniones, ideas o creencias, podría ser un factor a considerar para la efectividad del proceso de aprendizaje online.

Por último, respecto al desarrollo del pensamiento crítico, a pesar de que otros trabajos indican que los foros potencian o mejoran el pensamiento crítico (Kutugata, 2016; Romero et al., 2020), en este estudio el foro no contribuyó significativamente a esto. Ello podría estar relacionado con el factor de la experiencia previa del alumnado con la herramienta, o por otros factores derivados de la pandemia que complejizaron el proceso.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, el uso de los foros de discusión en el contexto de la formación en Trabajo Social ha sido útil y efectivo para adquirir los conocimientos de la asignatura, hacer partícipe al alumnado y superar desafíos en el contexto de pandemia de la COVID-19.

Para futuras investigaciones, es recomendable ampliar la muestra de participantes y las variables analizadas, además de evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje en un contexto distinto al de la pandemia.

Los resultados deben considerarse en el contexto de las limitaciones del estudio. Se concluye que esta herramienta, debido a su facilidad de uso y utilidad, en el ámbito de la educación puede adaptarse a cualquier disciplina y metodología docente, y a cualquier nivel educativo.

7. REFERENCIAS

Alenezi, A. (2023). Digital Learning and Digital Institution in Higher Education. *Education Sciences, 13*(1), 1-18. https://doi.org/10.3390/educsci13010088

Allen, M. D. y Altepeter, C. (2023). Teaching social work group practice competencies through an online mutual aid MSW peer support group assignment. *Social Work Education*, 1–6. https://doi.org/10.1080/02615479.2023.2244970

Azman, A., Singh, P.S.J., Parker, J. y Crabtree, S.A. (2020). Addressing competency requirements of social work students during the COVID-19 pandemic in Malaysia. *Social Work Education, 39*(8), 1058-1065. https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1815692

Babbie, E. R. (2020). *The practice of social research*. Cengage AU.

Barrera, R., Montaño, R. y Marín, P. (2018). Una intervención interactiva por medio de foros en el aprendizaje colaborativo. *Edutec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (62), 73–82 (a374). https://doi.org/10.21556/edutec.2017.62.1013

Bedoya, I. C. y López, J.M. (2021). El uso de las tecnologías de la información y comunicación en la formación en Trabajo Social. *Trabajo Social* 23 (1), 251-272. https://doi.org/10.15446/ts.v23n1.88262

Bertera, E. M. y Littlefield, M. B. (2003). Evaluation of Electronic Discussion Forums in Social Work Diversity Education: A Comparison of Anonymous and Identified Participation. *Journal of Technology in Human Services*, *21*(4), 53–71. https://doi.org/10.1300/J017v21n04_04

Bores, D., González, G. y García, A. (2018). (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. Sportis. *Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity, 4*(3), 480-507. https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.3.3301

Bracons, H., y Ponce, L. (2021). Educación universitaria a distancia durante la pandemia de la Covid 19. Reflexiones desde el Trabajo Social. *EHQUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social*, (16), 247–268. https://doi.org/10.15257/ehquidad.2021.0021

Brooks, C. y McCormack, M. (2020). Driving Digital Transformation in Higher Education. EDUCASE.

Cabero-Almenara, J. y Llorente-Cejudo, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales, 9*(2), 25-34. https://bit.ly/3ygXCiB

Carrillo, C. y Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, *43*(4), 466–487. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184

Chandra, R. (2015). Collaborative Learning for Educational Achievement. *Journal of Research y Method in Education*, *5*(3). 04–07. https://doi.org/10.9790/7388- 05310407

Chugh, R., Turnbull, D., Cowling, M.A., Vanderburg, R. y Vanderburg, M.A (2023). Implementing educational technology in Higher Education Institutions: A review of technologies, stakeholder perceptions, frameworks and metrics. *Education and Information Technologies, 28*, 16403–16429. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11846-x

Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P.A & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching, 3*(1), 1-20. https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7

Cremades R. y Fernández-Portero I. (2022). Actitudes del alumnado universitario ante el lenguaje inclusivo y su debate en los medios de comunicación. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, *89*, 89-116. https://doi.org/10.5209/clac.79503

Cobo, C. (2017). Repensar el futuro de la educación superior: ¿con qué desafíos podemos encontrarnos?. *Propuesta educativa*, (48), 19-27. https://bit.ly/3ye0Pzx

De la Iglesia, M.C (2019). Caja de herramientas 4.0 para el docente en la era de la evaluación por competencias. *Innovación educativa, 19*(80), 93-112. https://bit.ly/4cR9GpP

Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems, 49*(1), 5-22. https://doi.org/10.1177/0047239520934018

Díaz-García, V., Montero-Navarro, A., Rodríguez-Sánchez, J.L. y Gallego-Losada, R. (2022). Digitalization and digital transformation in higher education: A bibliometric analysis. *Frontiers in Psichology*, *13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1081595

Escartín, M. J. (1998). Manual de Trabajo Social: modelos de práctica profesional. Aguaclara.

Fortune, A.E. y Reid, W.J. (1999). *Research in Social Work (3rd edition)*. Columbia University Press.

Gallardo-López, J. A. y López-Noguero, F. (2020). Twitter como recurso metodológico en Educación Superior: Una experiencia educativa con estudiantes de Trabajo Social. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, *15*(2), 174-189. https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.03

García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, *21*, 26. https://doi.org/10.14201/eks.23086

González-Lorente, C.; Martínez-Clares, P; Pérez-Cusó, J. y González-Morga, N. (2023). Tutoría universitaria con Kahoot y foros virtuales: una innovación docente en los grados de educación de la Universidad de Murcia. *Revista Complutense de Educación, 34*(3), 495-506. https://dx.doi.org/10.5209/rced.79477

Granić, A. (2022). Educational Technology Adoption: A systematic review. *Education and Information Technologies, 27,* 9725–9744. https://doi.org/10.1007/s10639-022-10951-7

Groton, D. B. y Spadola, C. E. (2020). Variability, visuals, and interaction: online learning recommendations from social work students. *Social Work Education*, *41*(2), 157–165. https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1806997

Hashim, M., Tlemsani, I. y Matthews, R. (2022). Higher education strategy in digital transformation. *Education and Information Technologies, 27*, 3171–3195. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10739-1

Hayes, D., Carter Anand, J., Davidson, G., Buczak, A., Das, C., Hansbauer, P. y Koob, D. (2016). Comparing Social Work Students' Perceptions of Risk Using Online Discussion Fora: Lessons Learned from a European Pilot Project. *Social Work Education*, *35*(2), 144–157. https://doi.org/10.1080/02615479.2016.1141193

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Kutugata, A. (2016). Foros de discusión: herramienta para incrementar el pensamiento crítico en educación superior. *Apertura 8*(2), 84-99. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802016000300084&lng=es&tlng=es.

Laurente, C. M., Rengifo, R. A., Asmat, N. S. y Neyra, L. (2020). Desarrollo de competencias digitales en docentes universitarios a través de entornos virtuales. *Revista Eleuthera, 22*(2), 71-87. http://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.5.

Marciniak, R. (2015). La educación superior virtual en Polonia: Condiciones de su organización, funcionamiento y evaluación. *Memorias del Encuentro Internacional de Educación a distancia, 4*, 1-13. Universidad de Guadalajara.

Meléndez, M.S., Silva, M.P., Cortés, R. y Jaimes, O.J. (2022). Retos y problemas en la pedagogía digital: una experiencia desde la educación superior. RIESED: *Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos, 3*(13), 407-432. https://bit.ly/3WGUwh9

Morales-Morgado, E. M., Ruiz-Torres, S., Rodero-Cilleros, S., Morales-Romo, B. y Campos-Ortuño, R. A. (2023). Metodologías activas en educación superior, mediadas por tecnologías en diversas disciplinas. *Aula*, *29*, 295–311. https://doi.org/10.14201/aula202329295311

Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Agenda 2030, Asamblea General. https://bit.ly/3LKz9pa

Navajas-Pertegás N. y Pérez-Cosín J.-V. (2023). Una actividad de cine en trabajo social: el cinefórum como experiencia de innovación educativa. Cuadernos de Trabajo Social, 36(2), 255-267. https://doi.org/10.5209/cuts.84625

Nguyen, T. (2015). The effectiveness of online learning: Beyond no significant difference and future horizons. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 11*(2), 309-319.

Noble, D. y Russell, A. C. (2013). Research on webbed connectivity in a web-based learning environment: Online social work education. *Journal of Teaching in Social Work,* 33(4/5), 496–513. http://doi.org/10.1080/08841233.2013.829167

Pacheco, C. y Martínez, E. (2024). Las TICS y las TACS: El trabajo social y su práctica docente en la era digital. *Revista redipe, 13*(1),103-114. https://doi.org/10.36260/rbr.v13i1.2069

Racovita-Szilagyi, L., Carbonero Muñoz, D. y Diaconu, M. (2018). Challenges and opportunities to eLearning in social work education: perspectives from Spain and the United States. *European Journal of Social Work*, *21*(6), 836–849. https://doi.org/10.1080/13691457.2018.1461066

Richards, J. (2024). Pandemic pivoting: lessons learned about community-building in a remote BSW context. *Social Work Education, 43*(3), 679-701. https://doi.org/10.1080/02615479.2022.2136156

Romero, J.M., Simaluiza, J. y Ramón, P. (2022). Narrativas digitales en foros académicos. Una estrategia para el aprendizaje colaborativo en la educación superior a distancia. REDU, *Revista de Docencia Universitaria, 20*(2), 31-50. https://doi.org/10.4995/redu.2022.18354

Rozo, C. y Rueda, R. (2022). Educación superior en el contexto de la digitalización: retos, tensiones y posibilidades pedagógicas. *Nómadas*, *56*, 173-191.https://doi.org/10.30578/nomadas.n56a9

Sales, D., Cuevas-Cerveró, A. y Gómez-Hernández, J.-A. (2020). Perspectivas sobre la competencia informacional y digital de estudiantes y docentes de Ciencias Sociales antes y durante el confinamiento por la Covid-19. *Profesional De La información*, *29*(4), 1-21. https://bit.ly/3LPnHZ3

Sigalat-Signes, E., Medina, L., Bueno-Sánchez, L. y Ródenas-Rigla, F. (2021). Actualización de la docencia universitaria a través de los blogs educativos: su aplicación a los estudios de Trabajo Social. 3C TIC. *Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC, 10*(4), 17-31. https://doi.org/10.17993/3ctic.2021.104.17-31

Soto-Ardila, L. M., Niño, L. M., Caballero, A. y Luengo, R. (2019). Estudio de las opiniones de los futuros maestros sobre el uso de los videojuegos como recurso didáctico a través de un análisis cualitativo. *RISTI. Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação, 33*, 48-63. https://doi.org/10.17013/risti.33.48-63

Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, (78), 19–40. https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466

Unrau, Y., Richard M., y Williams, M. (2005). The quantitative research approach. In R. Grinnel & Y. Unrau (Eds.). *Social work research and evaluation: Quantitative and qualitative approaches* (pp. 61-73). Oxford University Press.

Vicente, E., Nogués, L., y Orgaz, C. (coord.) (2022). *IV Informe sobre los Servicios Sociales en España y la profesión del Trabajo Social*. Consejo General del Trabajo Social.

Viloria, H.A., y Hamburger, J. (2019). Uso de las herramientas comunicativas en los entornos virtuales de aprendizaje. Chasqui. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, *140*, 367-384. https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i140.3558

INTEGRANDO CULTURA Y LENGUA: VALÈNCIA COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE // INTEGRANT CULTURA I LLENUGA: VALÈNCIA COM A EINA D'APRENENTATGE

DIANA NASTASESCU
Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

Esta unidad didáctica (UD) está dirigida a un grupo de 10-15 estudiantes universitarios de un nivel A2 de catalán. Las actividades se iban a realizar en el marco de un curso universitario de introducción a la lengua y cultura catalanes. Sin embargo, las sesiones se vieron paralizadas por el confinamiento. Por ello, se adaptó la unidad a un formato híbrido o completamente en línea con tal de hacer frente a este tipo de situaciones.

La propuesta presenta el centro histórico de la ciudad de València como hilo conductor del aprendizaje de la lengua con un método comunicativo por tareas (Gil Olivera, 2019). Esta metodología se basa en la teoría del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), un enfoque lingüístico que promueve la idea de que a través de un aprendizaje significativo se desarrolla de manera más efectiva la competencia comunicativa del alumnado. Además, se cuenta con una tarea comunicativa final entendida como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para lograr un resultado concreto en la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo (Fernández, 2001; Cendoya, Di Bin y Peluffo, 2008; Fajardo, Argudo y Abad, 2020).

El aprendizaje significativo de la presente UD se busca mediante los monumentos de la ciudad de València (principalmente la Catedral de Santa Maria) como eje central para adquirir los contenidos que el Marco

Europeo Común de Referencia (MECR) determina para el nivel A2 (Consell d'Europa, 2003). Así pues, a partir de aspectos de carácter sociocultural y urbano, se integran competencias lingüísticas y gramaticales, como se puede ver en otras propuestas didácticas como la de Moreno Mujeriego (2021) o Kot'átková (2020), entre muchos otros. El uso de estos monumentos, además de enriquecer el aprendizaje cultural, también proporciona un marco práctico para adquirir competencias lingüísticas y gramaticales, contextualizar su aprendizaje en escenarios reales y culturalmente ricos, y comprender de manera funcional y holística el idioma catalán en una experiencia integral y significativa.

2. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

La unidad didáctica tiene dos objetivos generales. El primero, a partir de soportes visuales, orales y escritos, es que los alumnos puedan enfrentarse a diferentes situaciones comunicativas (practicar la comprensión oral y escrita) que se pueden producir alrededor de la ciudad y de las direcciones en general. El segundo es que conozcan el centro histórico de València y sus monumentos más importantes. Los objetivos didácticos específicos, extraídos del MECR (Consell d'Europa, 2003), son de cuatro tipos: comunicativos, gramaticales, culturales y lingüísticos.

Los contenidos comunicativos trabajados son: exponer la opinión sobre un tema determinado en un texto descriptivo (*crec que, és clar que…*), rebatir argumentos y manifestar acuerdo o desacuerdo en un debate dirigido, describir una visita guiada y explicar oralmente un folleto turístico. Los contenidos gramaticales trabajados son: expresiones locativas como las preposiciones (*davant, darrere, al costat*, etc.), los adverbios (*aquí, allá, ací, allí*), los pronombres (*aquest, aquell, això, allò*) y las locuciones espaciales (*a la dreta, a l'esquerra, al damunt, cap avall, al capdamunt, a la vora, als afores…*); expresiones temporales (*ara, abans, després*, etc.) y locuciones temporales (*en aquell momento, al cap d'un momento, de matí, de vesprada, al migdia*, etc.); cuantificadores (*molt, bastant, una mica, gaire, gens, gens ni mica*) y conectores (*en canvi, encara que, tanmateix, mentre que…*); flexión de género y de número de los adjetivos; tiempos verbales pasados (perfecto de infinitivo,

imperfecto de infinitivo y pasado perifrástico de infinitivo) y repaso del futuro y del presente de indicativo. Los contenidos lingüísticos trabajados son el vocabulario específico relacionado con la ciudad y el patrimonio cultural, adjetivos para describir monumentos o edificios y el folleto turístico. Y para finalizar, los contenidos culturales trabajados son, como ya hemos mencionado, los monumentos más importantes del centro histórico de València: la Catedral, la Basílica de la Mare de Déu dels Desemparats, la Plaça de la Reina y la Llotja de la Seda.

3. METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN

Cada una de las cuatro sesiones está estructurada en diversas tareas que acompañan al alumnado en la construcción, con ayuda de los demás y del profesorado, su propio conocimiento de manera progresiva. Los contenidos aprendidos en cada actividad sirven para resolver situaciones comunicativas al final de la sesión y de la unidad y, sobre todo, para prepararse para situaciones comunicativas reales. Las actividades alternan los formatos orales y escritos y hacen trabajar a los estudiantes de forma individual y grupal. El rol del profesor es explicar las tareas, facilitar los soportes y los materiales de trabajo y acompañar a los estudiantes durante la realización de cada actividad

La evaluación del alumnado es continua y se realiza a partir de la observación activa del trabajo realizado en clase y de la corrección de las tareas hechas en casa. La tarea final es la creación por parejas de un folleto turístico de uno de los monumentos más importantes del centro histórico de València y presentarlo delante del resto de compañeros. Con esta actividad queremos que se acostumbren a navegar por las redes en catalán y que investiguen los aspectos que más curiosidad les han despertado de la ciudad de València. Se utilizarán rúbricas para evaluar las presentaciones orales y el folleto turístico (anexo 1)

Para que el aprendizaje sea completo y el estudiantado consiga un nivel de lengua sólido, se debe realizar desde situaciones comunicativas reales y en relación con la geografía de los territorios de habla catalana. Usar la ciudad de Valencia y sus monumentos más emblemáticos para

explicar los contenidos gramaticales a través del uso responde a la necesidad educativa de las situaciones de aprendizaje *in situ*

3.1. Secuencia de actividades y material de trabajo

La duración total de la UD es de cuatro sesiones de 90 minutos cada una. En la descripción más detallada de las diversas actividades desarrolladas por los discentes, se ha incluido una temporalización concreta e ideal para cada una de estas. No obstante, el tiempo de realización puede verse modificado en función de la cantidad de alumnos participantes en el curso y por la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje que pueden presentarse en un grupo numeroso y variado. Recomendamos trabajar, tanto en clase como en casa, en un ordenador de escritorio, en un portátil o en una tableta con conexión a internet, micrófono y altavoces o auriculares. Tanto los materiales del alumnado como la descripción de las sesiones se han mantenido en el idioma de impartición de la asignatura.

A continuación, detallaremos los objetivos y la estructura de las actividades. En cuanto al material necesario: el material de trabajo en papel o en formato digital, ordenador central con acceso a Internet, con altavoces y con un programa para diseñar el folleto turístico (Word, Canva, Paint…), mapa del centro histórico de València y vídeos sobre los monumentos más importantes de la ciudad de València. Los materiales son de elaboración propia, creados con Canva. Las habilidades desarrolladas a lo largo de la UD son la expresión y comprensión escritas y orales. Por último, el agrupamiento es en grupo/parejas y algunas tareas individuales.

3.1.1. Sessió I. Introducció al centre històric de València

Objectius:

- Presentar la UD i conèixer el centre de València i els seus monuments més importants;
- Conèixer i utilitzar les expressions locatives (a la dreta/a l'esquerra, al costat de, davant de/darrere de, a prop de...);
- Repassar el futur;
- La flexió de gènere i nombre de l'adjectiu;
- Desenvolupar estratègies orals i escrites per fer descripcions;
- Familiaritzar-se amb el lèxic bàsic relacionat amb la ciutat;
- Ampliar els adjectius per a descriure monuments o edificis.

Estructura de la sessió:

1. Presentació de la UD i de l'itinerari del passeig pel centre històric de València (5)
2. Lectura de la introducció sobre la història de València i la seva importància cultural (5min)
3. Conversa dirigida i activació del coneixement previ: es mostren imatges de diferents llocs de València i es pregunta als alumnes si els coneixen o si hi han estat abans. (15)
4. Repàs de les expressions locatives més freqüents i explicació del seu ús en relació amb les imatges. (10)
5. Búsqueda d'imatges de València seguitn les instruccions (20)
6. Redacció individual: breu invitació a una persona de classe per convidar-la a visitar junts un dels monuments emblemàtics de València el cap de setmana. Han de descriure el lloc de la ciutat on es troba el monument triat. Poden buscar informació per internet. (25)
7. Resum de la sessió (10)

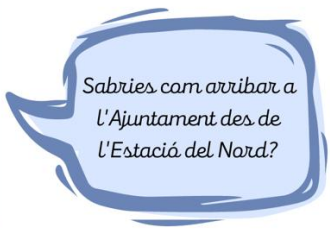
3.1.2. Material de trabajo para la sesión 1

En aquesta unitat, explorarem el centre històric de València, un dels majors centres històrics d'Europa. Plena d'art i amb la profunda petjada que han deixat en ella totes les civilitzacions que hi han viscut (romans, visigots i musulmans), València posseeix un ric patrimoni artístic. Quan passeges pels seus carrers, deixa't portar i camina amb els ulls ben oberts, perquè en cada racó pots trobar una cosa especial. Descobreix el mateix Sant Calze dins de la Catedral –sí, el de la Santa Cena!–, sent l'emoció en la Basílica de la Mare de Déu dels Desemparats, descansa gaudint d'una rica orxata amb fartons en la Plaça de la Reina i continua amb la Llotja de la Seda, tota una joia del gòtic civil valencià.

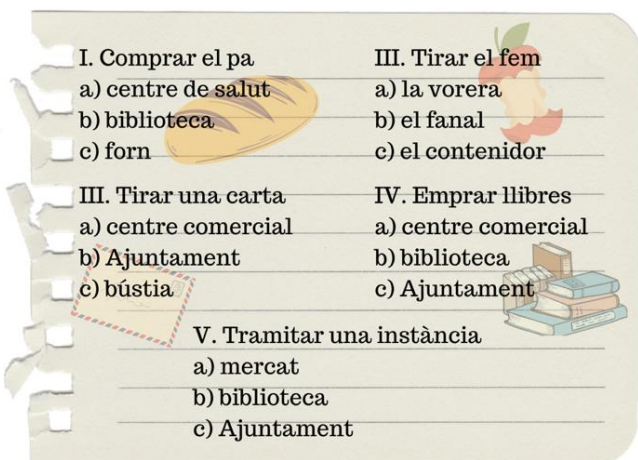
Primer, coneixerem com és la Ciutat Vella, el barri del centre històric, i aprendrem el lèxic bàsic que es relaciona amb la ciutat. Després, farem una visita guiada a la Catedral i passejarem pels monuments més importants dels voltants –si els podem trobar amb les indicacions! A continuació, elaborarem un *vlog* (presentació en vídeo) sobre la nostra experiència com a turistes. Per últim, amb totes les destreses i els coneixements apresos, crearem un fullet turístic sobre el monument que més ens ha cridat l'atenció.

1. Què podeu dir d'aquestes imatges? Què hi veieu? D'on creieu que són? Coneixeu els llocs que hi apareixen? Hi heu estat abans? Què més podem trobar en una ciutat?

2. Relacioneu les següents expressions locatives amb les imatges de l'activitat 1.



3a. Trieu el lloc de la ciutat o el nom de l'edifici on es poden fer aquestes coses:



3b. Busqueu noves imatges de València i d'altres ciutats amb un cartell publicitari *dalt* d'una botiga, una parada de bus, un senyal de trànsit *al costat d*'un semàfor i una farmàcia *en una cantonada*.

4. Escriu una breu invitació a una persona de la classe i proposa-li acompanyar-te a visitar un dels monuments emblemàtics de València el cap de setmana. Descriu la ciutat i el lloc de la ciutat on es troba el monument triat.

QUEDAR	FER	ANAR	VENIR
Quedaré	Faré	Aniré	Vindré
Quedaràs	Faràs	Aniràs	Vindràs
Quedarà	Farà	Anirà	Vindrà
Quedarem	Farem	Anirem	Vindrem
Quedareu	Fareu	Anireu	Vindreu
Quedaran	Faran	Aniran	Vindran

3.1.3. Sessió II. Contar en passat

Objectius:

- Aprendre les formes i l'ús del passat perifràstic d'indicatiu en comparació a altres temps verbals passat i a través d'activitats practiques;
- Conèixer i utilitzar expressions locatives i temporals (*ahir, avui, demà, ara mateix, de vegades, sempre, cada dia, quan era jove,* etc.) per descriure llocs i esdeveniments del passat i del present;
- Diferenciar i utilitzar els temps verbals passats (imperfet d'indicatiu, passat perifràstic d'indicatiu i perfet d'indicatiu);
- Fomentar la comunicació oral i escrita en català a través de tasques practiques.

Estructura de la sessió:

1. Repàs del lèxic i de la gramàtica apresos anteriorment (5)
2. Explicació del passat perifràstic d'indicatiu i el seu ús en contrast amb l'imperfet d'indicatiu (5)
3. Activitat breu per diferenciar entre els dos temps verbals: frases senzilles per practicar i per millorar la comprensió del seu ús en català (10)
4. Repàs del perfet d'indicatiu i de les expressions temporals i les locucions temporals. (5)
5. Joc de rol: els alumnes simulen ser turistes que visiten la ciutat de València. En grups de 3, cada un realitzarà el rol de guia turístic, turista 1 i turista 2. Cada alumne haurà d'exercir almenys una vegada cada rol. Els alumnes hauran d'utilitzar l'imperfet d'indicatiu, el passat perifràstic d'indicatiu, el perfet d'indicatiu, expressions locatives, expressions i locucions temporals i el lèxic específic sobre la ciutat. (30)
6. Activitat individual d'escriptura (80-100 mots) per descriure un monument de la seva ciutat utilitzant els temps verbals, les expressions temporals i les locucions temporals i la resta de

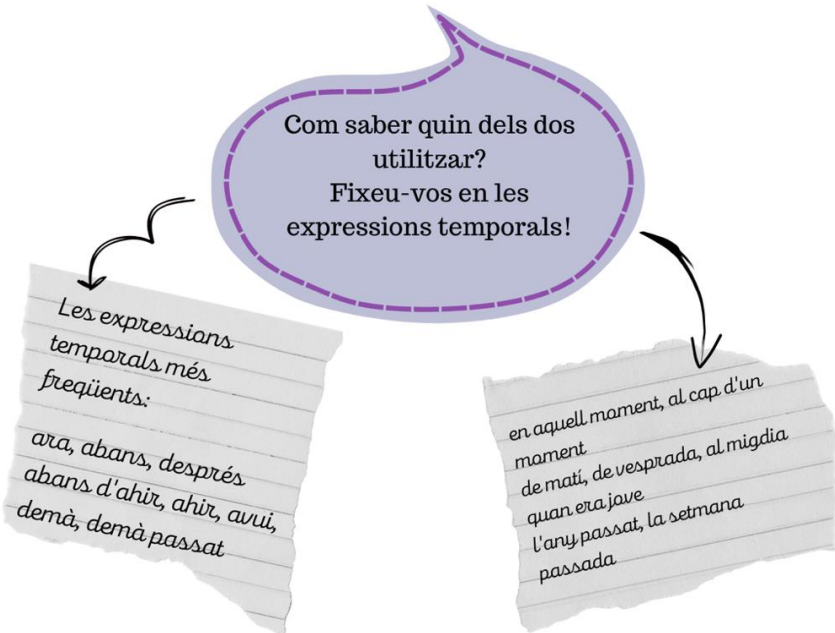
continguts apresos en aquesta unitat i en unitats anteriors per explicar la història del lloc i una visita personal (10)

7. Revisió entre iguals de les redaccions: propostes de millora i correcció dels errors. (5)
8. Després, cada alumne ha d'explicar a la seva parella els continguts gramaticals en els quals ha tingut faltes per poder corregir-les. (10)
9. Exposició oral: lectura en veu alta del text ja corregit per practicar les habilitats orals i per compartir amb els companys informació sobre la seva ciutat. Activitat que ajudarà a millorar la pronunciació i la fluïdesa en català. (10)

3.1.4. Material de trabajo de la sesión 2

PASSAT PERIFRÀSTIC D'INDICATIU
(jo) vaig (tu) vas (ell/ella) va + infinitiu (nosaltres) vam (vosaltres) vau (ells/elles) van

PASSAT PERIFRÀSTIC D'INDICATIU	**IMPERFET D'INDICATIU**
Accions passades que van tenir lloc en un moment concret del passat i que ja han finalitzat.	Accions passades que es repetien amb freqüència (rutines)
Ahir vaig anar al parc Gulliver amb els avis. (l'acció d'anar al parc va tenir lloc en un moment concret del passat i ja ha finalitzat)	Quan era petit, anava sovint al parc Gulliver amb els avis. (l'acció d'anar al parc es repetia amb freqüència en el passat, era una rutina.



1. Les següents oracions descriuen accions passades. Conjugueu els verbs en infinitiu en els temps verbals que se us indica:

a) Quan era petit, (visitar) el Museu de les Ciències. (imperfet)
La setmana passada (visitar) el Mercat Central. (passat perifràstic)

b) Abans (anar) a la platja cada cap de setmana. (imperfet)
Dissabte passat (anar) al parc de l'Oest. (passat perifràstic)

c) Durant l'estiu, (fer) moltes excursions. (imperfet)
L'any passat (fer) una ruta en bicicleta pel riu Túria. (passat perifràstic.

d) Cada Nadal (veure) les llums al centre històric. (imperfet)
El mes passat (veure) l'exposició de Sorolla al Palau de les arts. (passat perifràstic)

e) Cada any (celebrar) les falles amb la meva família. (imperfet)
El mes passat (assistir) al concert de música clàssica al Palau de la Música. (passat perifràstic)

2. *Joc de rol.* En grups de 3 se us assignarà aleatòriament un rol diferent: turista 1, turista 2 i guia turístic. Cada alumne haurà d'exercir almenys una vegada cada rol.

2a. El guia turístic explicarà als turistes els punts més importants de la ciutat de València i la seva història.

2b. Els turistes hauran de fer preguntes sobre el passat i el present de la ciutat utilitzant els temps verbals adequats i les expressions locatives i temporals.

2c. La professora, com a ciutadana local, intervindrà per ampliar la informació i corregir errors.

3. *Activitat individual d'escriptura.* Escriviu un text breu (80-100 mots) descrivint un monument de la vostra ciutat i utilitzant tots els continguts que heu après en aquesta unitat i en unitats anteriors. Expliqueu la història del lloc, la seva ubicació i una visita personal.

3a. Intercanvieu les vostres redaccions amb un company o una companya. La següent tasca serà llegir atentament la redacció de la vostra parella, fer propostes de millora i corregir els errors que pugueu trobar. Així, tots aprendrem a escriure millor i a detectar els errors en la nostra pròpia escriptura.

3b. Després de la revisió, expliqueu a la vostra parella els continguts gramaticals en els quals li heu detectat problemes. Aquesta activitat us ajudarà a entendre millor els conceptes nous i les regles gramaticals, i corregir els errors. Assegureu-vos que els dos integrants de la parella han entès bé tots els conceptes gramaticals i feu les correccions oportunes en les vostres redaccions.

3c. A continuació, llegiu la vostra redacció en veu alta davant de la classe per practicar la pronunciació i la fluïdesa. Així, podrem escoltar les diferents històries i anècdotes que cada un ha escrit sobre la seva ciutat.

3.1.3. Sessió III. Visita a la Catedral de València

Objectius:

- Repassar els temps verbals en català i exemples d'ús a través de l'acció de visitar monuments;
- Expressar opinió en un debat dirigit (*crec que, és clar que*...);
- Repassar les expressions locatives i les expressions temporals
- Perfeccionar l'ús dels quantificadors (molt, bastant, una mica, gaire, gens, gens ni mica...);
- Integrar connectors en el discurs: en canvi, encara que, tanmateix, mentre que...;
- Repassar el lèxic sobre les ciutats;
- Potenciar l'aprenentatge autònom a través de jocs sociolingüístics.

Estructura de la sessió:

1. Repàs del lèxic i de la gramàtica apresos anteriorment (10)
2. Visita guiada a la Catedral de València (40)
3. Ruta per diferents monuments importants dels voltants: la basílica de la Mare de Déu dels Desemparats (explicació sobre les seves festes populars), per la Plaça de la Reina (el centre de la vida social i cultural de València) i per la Llotja de la Seda (exemple de l'arquitectura civil gòtica valenciana). Joc de pistes (35)
4. (El joc es realitza en petits grups de 3 o 4 alumnes. Cada grup rebrà un full de ruta amb les pistes per trobar els monuments de la ciutat. Les pistes estan basades en expressions locatives que els alumnes hauran après en la primera sessió. El grup haurà de seguir les pistes per arribar a cada un dels monuments, i en cada parada, hauran de respondre a preguntes relacionades amb el monument. Les preguntes poden ser sobre la història del monument, el seu arquitecte, el seu estil, o qualsevol altre aspecte rellevant. El grup també haurà de

prendre una foto del monument per demostrar que han arribat al lloc correcte)

5. Conversa dirigida a la Plaça de la Reina sobre diferents situacions i accions que vam dur a terme durant la visita a la Catedral relacionades amb un temps verbal específic.
6. Debat dirigit sobre els llocs visitats: ús de connectors, d'expressions d'opinió i de verbs en present (15)
7. Durant la visita hauran d'enregistrar petits vídeos de la visita guiada i del passeig per a una tasca a casa.
8. A casa – Vlog de viatge: muntatge dels vídeos enregistrats durant la visita i descripció oral d'aquesta utilitzant els temps verbals, les expressions locatives i temporals i el lèxic apresos.

3.1.4. Material de trabajo de la sesión III

1. *Joc en equip*. En grups de 3 o 4 alumnes, seguiu les pistes per trobar els monuments de la ciutat utilitzant Google Street View. En cada parada, responeu a preguntes relacionades amb el monument (podeu utilitzar els mòbils per buscar informació en Internet). Feu una captura de pantalla del monument per demostrar que heu arribat al lloc correcte i enregistreu vídeos de diferents moments de la visita virtual.

Preguntes sobre la Basílica:

1. Quan es van construir la Basílica de la Mare de Déu dels Desemparats i qui va ser l'arquitecte responsable del disseny?
2. Quines són les festes més importants que se celebren a la Basílica de la Mare de Déu dels Desemparats i quins són els actes més rellevants d'aquestes festes?
3. Quines són les principals obres d'art que es poden veure a la Basílica de la Mare de Déu dels Desemparats i qui en van ser els autors?

Preguntes sobre la Basílica:

1. Quin és el nom original de la Plaça de la Reina i per què es va canviar el nom?
2. Quines són les expressions locatives que es poden utilizar per descriure la ubicació de la Plaça de la Reina respecte a altres llocs de la ciutat?

Preguntes sobre la Basílica:

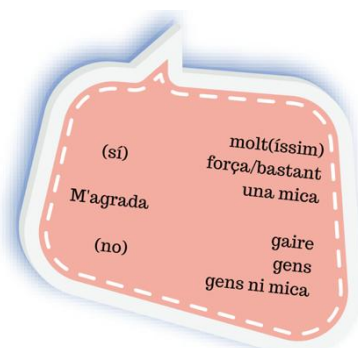
1. Quina és la funció original de la Llotja de la Seda i com s'ha utilitzat al llarg de la seva historia?
2. Quins són els elements del lèxic relacionats amb la historia, l'arquitectura i l'art que es poden aprendre a partir de la visita a la Llotja de la Seda?

2. *Conversa dirigida* (repàs dels temps verbals amb exemples d'ús a través de l'acció de visitar monuments de la ciutat). Rememoreu els llocs visitats i relacioneu-los amb un temps verbal concret. Contesteu les següents preguntes i afegiu-ne d'altres sobre la resta de monuments visitats:

Noms que podeu fer servir:
façana, columnes, mosaic, cúpula, trencadís, campanar

a) Què va passar en el moment en què hem entrat a la Catedral? Utilitzeu el perfet d'indicatiu per descriure aquest moment.
b) Quina era l'aparença de la Catedral quan la vam visitar? Utilitzeu l'imperfet d'indicatiu per descriure l'escena.
c) Què vau fer després de visitar la Catedral? Utilitzeu el passat perifràstic per descriure aquesta acció.
d) Què faràs després de la classe? Utilitza el futur per expressar les teves intencions.

3. *Debat dirigit.* Quina és la vostra opinió sobre la Catedral? Us ha agradat el joc de pistes? Utilitzeu l'imperfet d'indicatiu per expressar la vostra opinió durant la visita i el present d'indicatiu per expressar la vostra opinió actual.



4. A casa: feu un muntatge visual de la ruta amb els vídeos que veu enregistrar. Presenteu breument els llocs visitas i destaqueu les seves característiques més importants. Utilitzeu els continguts gramaticals d'aquesta unitat i les anteriors. El blog ha de tindre una durada màxima de 5 minuts (mínim 2 minuts parlant) i haurà de ser creatiu i entretingut. Podeu utilitzar qualsevol programa d'edició de vídeo per crear-lo.

3.1.5. Sessió IV. Fullet turístic

Objectius:

- Investigar sobre la història, les característiques arquitectòniques i altres característiques importants d'un monument del centre històric de València;
- Crear un fullet informatiu per promoure el monument i fer una presentació oral descrivint el fullet i les informacions incloses;
- Escriure textos senzills amb descripcions i narracions dels fets en passat;
- Usar correctament els temps passats apresos (passat perifràstic d'indicatiu, perfet d'indicatiu i imperfet d'indicatiu);
- Conjugar correctament els verbs en els diferents temps verbals ja estudiats;
- Concordar els substantius amb els adjectius i els verbs;
- Repassar el lèxic, les expressions i la gramàtica d'aquesta UD i les anteriors i emprar-los.

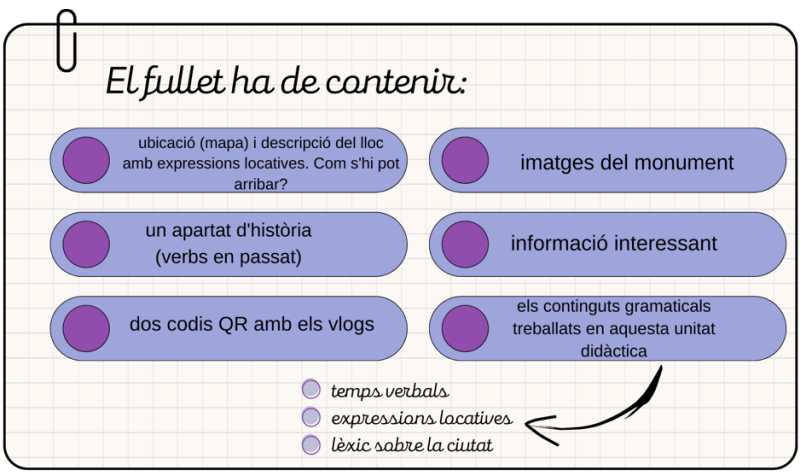
Estructura de la sesión:

1. Repàs gramatical de la UD (10)
2. Presentació d'exemples de fullets turístics (5)
3. Divisió dels alumnes en parelles i explicació de la tasca (5)
4. Creació de l'esquema del fullet turístic sobre la Catedral de València o qualsevol altre monument del centre històric de la ciutat (55)
    a. Investigació del monument escollit, incloent-hi informació sobre la seva història, característiques arquitectòniques i altra informació important (20)
    b. Disseny del fullet, incloent-hi les imatges i un esborrany del text informatiu (35) (la versió final del fullet es lliurarà una setmana després de l'última sessió de la unitat didàctica)
5. Presentació oral del fullet davant de la classe, destacant els punts més rellevants i els continguts gramaticals que han aplicat en la seva descripció. (15)

3.1.6. Material de trabajo de la sesión IV

Els **fullets turístics** s'editen per aferir informació sobre un indret i convidar els lectors a visitar-lo. Es tracta d'un text **descriptiu**, adreçat a un públic general i sol tindre una finalitat **persuasiva**.

1. Per parelles, elaboreu un fullet turístic en forma de tríptic sobre algun dels monuments que vam visitar o qualsevol altre del centre històric de València.



1a. Investigueu el monument triat. Cal incloure informació sobre la seva història, les característiques arquitectòniques i altra informació important.

Podeu fer servir diferents recursos per recopilar informació sobre el monument triat:

1) Pàgines web oficials del monument: la majoria de monuments tenen pàgines webs oficials on podeu trobar informació detallada sobre ells. Utilitzeu aquesta informació per a redactar una descripció precisa i detallada del monument.
2) Guies turístiques: fullegeu alguna guia turística de la ciutat per conèixer més detalls sobre el monument i per identificar les coses més importants que us agradaria destacar en el fullet.
3) Fotos i vídeos: cerqueu imatges i vídeos del monument per a incloure'ls en el vostre fullet. Això ajudarà als visitants a visualitzar el monument i a comprendre millor la seva importància.
4) Mapes: utilitzeu mapes de la ciutat per mostrar als visitants la ubicació del monument i com arribar-hi. També podeu incloure un petit mapa del monument en el vostre fullet.

1b. Dissenyeu el fullet turístic. Elegiu les imatges i feu un esborrany del text descriptiu que hi posareu. Feu servir tots els continguts gramaticals que heu après en aquesta unitat, com ara expressions locatives, temps verbals i lèxic relacionat amb la ciutat. Això vol dir que heu de ser capaços de descriure el monument amb precisió, amb els temps verbals adequats.

Teniu llibertat per a dissenyar el vostre fullet, però assegureu-vos que està ben organitzat i és fàcil de llegir. Així mateix, recordeu que el vostre públic són turistes potencials que volen saber més sobre el monument, per tant, assegureu-vos que la informació que proporcioneu és interessant i útil per als visitants.

2. Presenteu el fullet davant de la classe. Destaqueu els punts més importants.

4. DISCUSIÓN

Tal y como se ha dicho, debido a la imposibilidad de realizar una visita presencial, se adaptó la metodología para llevar a cabo un recorrido virtual utilizando Google Street View, manteniendo el objetivo de desarrollar competencias comunicativas y lingüísticas en una situación de

aprendizaje *in situ*. Se considera que la adaptación de la unidad puede ser efectiva para mantener la motivación y el compromiso del alumnado. La metodología AICLE permite integrar el aprendizaje lingüístico con el conocimiento cultural de manera significativa, a pesar de la falta de interacción física con el entorno. Las actividades diseñadas fomentan el desarrollo de habilidades comunicativas reales en contextos auténticos, adaptándose a las necesidades educativas actuales.

Asimismo, esta unidad didáctica ofrece múltiples opciones de implementación. Una alternativa podría ser la transformación del aula en la ciudad objetivo y la especialización del alumnado, por grupos, en los puntos de interés cultural que nos interesan. De esta manera, como si fueran guías turísticos, entre iguales se explicarán los monumentos o costumbres. Si se desea trabajar un territorio más amplio, el aula puede convertirse en una provincia y los grupos, separados por zonas, representar las ciudades que nos interesan. O incluso crear una programación lingüístico-cultural en la que, a través de un viaje geográfico desde el aula, el estudiantado pueda conocer lo más importante sobre los territorios de habla catalana.

5. RESULTADOS

Los resultados esperados incluyen una mejora notable en las competencias comunicativas y lingüísticas del estudiantado, así como un mayor conocimiento cultural sobre el centro histórico de València. La tarea final del folleto turístico virtual permite al alumnado aplicar los contenidos aprendidos y desarrollar habilidades de investigación y presentación en catalán, utilizando herramientas digitales.

5. CONCLUSIONES

La implementación virtual de la unidad didáctica es una alternativa eficaz y flexible ante la imposibilidad de una visita presencial, tanto debido a situaciones imprevisibles —como puede ser una pandemia—, como por implementarse la UD en un territorio alejado de la ciudad que se planea trabajar y visitar, con dificultades materiales para desplazarse a ella. El enfoque AICLE, combinado con herramientas digitales,

facilita un aprendizaje significativo y contextualizado de la lengua catalana. Los estudiantes, de esta manera, mejoran sus competencias lingüísticas, a la vez que desarrollan un mayor aprecio por el patrimonio cultural de València, demostrando que es posible adaptar la enseñanza de lenguas extranjeras a un formato virtual sin perder la calidad educativa.

7. APOYOS

Este trabajo se enmarca en el proyecto "Análisis crítico de las estrategias narrativas con aplicación preferente al ámbito sociocultural valenciano contemporáneo", de la Universitat Jaume I (UJI-B2022-22).

8. REFERENCIAS

Cendoya, A., Di Bin, V., & Peluffo, M. (2008). CLIL Content and Language Integrated Learning. Puertas Abiertas, 4(4), 65-68. https://bit.ly/3VlBWJB

Consell d'Europa (2003). Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar. Servicio de publicaciones de Europa: Estrasburgo. https://bit.ly/4bRGyOG

Fajardo, T. M. F., Argudo, J., y Abad, M. (2020). Language and Teaching Methodology Features of CLIL in University Classrooms: A Research Synthesis. Colombian Applied Linguistics Journal, 22(1), 40-54. https://doi.org/10.14483/22487085.13878

Fernández, A. (2001). A bibliographical selection on the CLIL method (Integrated Learning of Curricular Knowledge and Foreign Language). Contextos Educativos. Revista de Educación, 1(4), 217-239. https://doi.org/10.18172/con.494

Gil Olivera, N. A. (2019). El enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras: reflexiones de su origen y relación con otros enfoques. Bol.redipe, 8 (9). https://doi.org/10.36260/rbr.v8i9.820

Kot'átková, A. (2020). Llengua i cultura per a nouvinguts. Roderic: Universitat de València. https://hdl.handle.net/10550/75601

Moreno Mujeriego, M. (2021). Proposta didàctica del català a través de l'art urbà de la ciutat de Barcelona. Resercle, 2, 124-127. 10.31009/resercle.2021.10

7. ANEXOS

ANEXO 1. RÚBRICAS DE EVALUACIÓN

RÚBRICA D'AVALUACIÓ DE LES INTERVENCIONS, LES PRESENTACIONS ORALS I DEL VLOG			
Indicadors d'avaluació	Pronunciació i fluïdesa	Vocabulari	Correcció gramatical
Excel·lent 4	Es comunica amb fluïdesa malgrat fer pauses i cometre erros.	Lèxic específic i descripcions clares.	Bon control gramatical. Ús d'estructures complexes i dels continguts de la unitat.
Bé 3	S'expressa bé encara que mostri problemes amb alguns sons.	Vocabulari suficient per expressar-se de forma clara.	Control gramatical adequat i correcció d'errors.
Regular 2	Oracions simples i breus. La pronunciació dificulta la comprensió.	Vocabulari limitat. No és capaç de transmetre el missatge de manera clara.	Estructures senzilles correctes, però comet errors bàsics.
Millorable 1	Ús d'oracions simples i aïllades. Molta dificultat per a comprendre'l.	Ús de paraules molt bàsiques i errors freqüents.	Errors i control insuficient d'estructures senzilles i bàsiques.
Observacions			
Punts			

Fuente: Elaboración propia

RÚBRICA D'AVALUACIÓ DE LES REDACCIONS I DEL FULLET TURÍSTIC			
Indicadors d'avaluació	Correcció gramatical	Vocabulari	Originalitat
Excel·lent 4	Bon control gramatical. Ús d'estructures complexes i dels continguts de la unitat.	Lèxic específic i descripcions clares.	És molt original i creatiu.
Bé 3	Control gramatical adequat i correcció d'errors.	Vocabulari suficient per expressar-se de forma clara.	És original i creatiu.
Regular 2	Estructures senzilles correctes, però comet errors bàsics.	Vocabulari limitat. No és capaç de transmetre el missatge de manera clara.	No és massa original ni creatiu.
Millorable 1	Errors i control insuficient d'estructures senzilles i bàsiques.	Ús de paraules molt bàsiques i errors freqüents.	No és gens original ni creatiu.
Observacions			
Punts			

Fuente: Elaboración propia

EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE CON H5P COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE INTERACTIVO PARA LA EVALUACIÓN

JAIME PRIETO BERMEJO
Universidad Rey Juan Carlos

SONSOLES LEGUEY GALÁN
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de las opciones que ofrece el aula virtual al profesorado universitario contamos con diferentes herramientas que pueden ser empleadas con diferentes objetivos de enseñanza (exponer contenidos de la asignatura, evaluar los aprendizajes, hacer seguimientos de los alumnos, etc.). Son de especial interés aquellas herramientas que permiten hacer interactivo el aprendizaje de los estudiantes, permitiéndoles participar de forma activa durante el desarrollo de las actividades de clase. En el caso concreto de la Universidad Rey Juan Carlos, son dos los recursos de aprendizaje interactivo que se ofrecen al profesorado: Wooclap y H5P. La presente propuesta de innovación docente se centra específicamente en el análisis de H5P como herramienta de aprendizaje interactivo para la evaluación en la educación superior.

H5P puede ser definido como una herramienta de aprendizaje interactivo que ofrece diferentes opciones de uso para interactuar con los estudiantes durante las actividades que se desarrollan en una asignatura (ya sean de forma presencial en el aula o a distancia fuera de ella). De esta forma, H5P permite facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje y aumentar la motivación del alumnado hacia las clases. En el caso particular de la Universidad Rey Juan Carlos donde se desarrolló la presente propuesta de innovación educativa, es pertinente mencionar que H5P es un recurso de relativamente reciente incorporación a su catálogo

de recursos del aula virtual, según se puede apreciar en la Figura 1. Dentro de los diferentes usos que un profesor puede dar a H5P (p.ej.: presentación de contenidos, dar acceso a contenidos compartidos por otros docentes, crear escenarios interactivos, crear vídeos interactivos, etc.), dado su carácter interactivo, destaca la posibilidad de emplearlo como recurso para evaluar los aprendizajes del alumnado. En términos generales (pues existen configuraciones que permitirían modificar estas pautas) la evaluación a través de recursos H5P será de carácter síncrono si los estudiantes acceden a los recursos durante la ejecución y/o realización de las actividades durante las sesiones de clase, o de carácter asíncrono si este acceso se realiza en remoto fuera del horario de impartición de la clase. En particular, en lo que a esta propuesta de innovación docente se refiere, se examinaron las posibilidades de uso de H5P como recurso interactivo para evaluar los aprendizajes de los alumnos fuera de clase, siendo H5P el recurso al que los alumnos accedían desde sus hogares en actividades planteadas a modo de repaso.

FIGURA 1. *Captura de pantalla del aula virtual de la Universidad Rey Juan Carlos (ejecutada sobre Moodle) destacando el recurso H5P bajo la categoría '¡Nuevo!'.*

Captura de pantalla realizada el 4 de mayo de 2024

En este contexto, la experiencia de innovación educativa que se presenta en este trabajo pretendió examinar las posibilidades de H5P como recurso para evaluar los aprendizajes del alumnado en tiempo real

durante las clases, dotando así al profesor de una información de gran interés sobre cómo estaban asimilando los alumnos las enseñanzas sin necesidad de esperar a que completasen algún tipo de actividad de evaluación fuera del aula.

2. OBJETIVOS

El objetivo general del presente trabajo fue analizar el uso de H5P como recurso interactivo para la evaluación de los aprendizajes al que los alumnos accedían fuera del horario de clase desde sus hogares en actividades planteadas a modo de repaso por el profesor de la asignatura. Esto dotaría, una vez recolectados los resultados que H5P ofrece tras evaluar la adquisición de conocimientos planteados en las actividades planteadas en el propio recurso, al profesorado de información acerca de cómo de satisfactoria había sido la adquisición de conocimientos y competencias previa. Un objetivo específico fue evaluar cómo de satisfactoria era la experiencia en el uso del recurso H5P por parte de los alumnos durante las actividades planteadas, para lo que se empleó un cuestionario de satisfacción. Otro objetivo específico fue conocer si los estudiantes habían tenido experiencias previas en el uso de H5P como recurso novedoso de reciente incorporación al catálogo del aula virtual de la Universidad Rey Juan Carlos, para lo que se incorporaron una serie de preguntas en el anteriormente citado cuestionario.

3. METODOLOGÍA

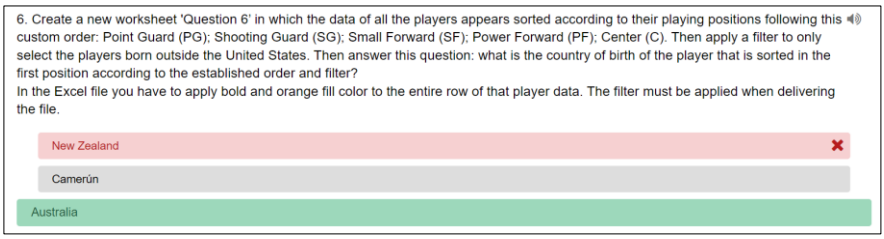
Se diseñó un recurso de tipo H5P dentro del aula virtual de la asignatura de *Computer Science Applied to Corporations* del Grado en Administración y Dirección de Empresas (Inglés) de la Universidad Rey Juan Carlos en el curso académico 2023/24. El recurso diseñado fue incorporado (realizando la importación del mismo) en el aula virtual de los tres grupos de impartición de la asignatura, para una muestra total de 112 estudiantes. En cuanto a la temporalización de la actividad, se ubicó a final del segundo semestre del curso, una vez finalizadas las sesiones de clase de la asignatura, durante el periodo sin docencia previo a la realización de la prueba de evaluación de la convocatoria ordinaria del

mes de mayo. Servía, por tanto, la actividad como actividad de repaso previa al examen. De esta forma, recolectando los resultados de la actividad cómodamente a través del aula virtual, el profesor podía conocer cómo de satisfactoria había sido la adquisición de conocimientos y competencias previa.

La actividad cubría todos los contenidos expuestos en el segundo de los bloques de la asignatura: Bloque II: Análisis de la información y de los datos en el ámbito empresarial, cuyo objetivo es introducir las herramientas informáticas básicas para el análisis de datos en el ámbito empresarial, en particular a través del programa de hojas de cálculo Microsoft Excel (Microsoft Office 365). Una vez diseñado el recurso H5P por parte del profesor, los alumnos accedían a un archivo de datos en formato.xlsx (formato de libro de Microsoft Excel) y a un recurso H5P del aula virtual en el que se planteaban una serie de acciones a realizar sobre dicho conjunto de datos. El recurso H5P fue configurado como cuestionario de evaluación, ofreciendo cada pregunta tres posibles valores como respuesta, siendo solo una la correcta. A modo de ejemplo, si se preguntaba cuál era el valor máximo de una determinada variable, se ofrecían tres posibles valores, siendo uno el correcto. El recurso de H5P fue configurado de forma que, una vez seleccionada la respuesta a cada pregunta, el sistema mostraba si la respuesta era correcta o incorrecta (según se muestra en la Figura 2). De esta forma, el alumno obtenía un valioso feedback instantáneo sobre cada pregunta. El recurso podía ser accedido por los alumnos cuantas veces deseasen, por lo que una vez recogido este feedback, idealmente volverían a acceder al recurso para tratar de responder a todas las preguntas correctamente y así afianzar sus conocimientos.

Finalizada la experiencia (justo antes de la realización de la prueba final de evaluación), se pasó un cuestionario al alumnado encuestándoles sobre su satisfacción con la experiencia de innovación docente desarrollada con H5P. El cuestionario se iniciaba con un breve texto explicativo dirigido a los estudiantes. Tras ello, dado que se trataba de una asignatura de un grupo bilingüe con un alto número de estudiantes extranjeros de intercambio, se pedía al alumno que se identificase como estudiante Erasmus o no (manteniendo el resto de datos anónimos).

FIGURA 2. *Captura de pantalla de una de las preguntas del recurso H5P en la que se observa que el propio recurso indica que la respuesta seleccionada es incorrecta (sombreada en rojo), mostrando la correcta (en verde).*



Esto permitiría conocer si existían posibles diferencias en cuanto a las experiencias previas con el uso de H5P con los alumnos de España. El cuestionario continuaba con 10 preguntas que recogían la satisfacción del estudiante con una serie de ítems sobre la experiencia de uso con H5P, empleando una escala de valoración de tipo Likert de 5 puntos, con una valoración de (1): "Totalmente en desacuerdo" a (5) "Totalmente de acuerdo". El cuestionario finalizaba con una pregunta para que el estudiantado valorase el grado de satisfacción general con H5P una pregunta abierta para que pudiesen realizar cualquier comentario que considerasen oportuno.

El diseño del cuestionario partió de la adaptación de tres cuestionarios desarrollados por autores de varias publicaciones que estudiaron la satisfacción y experiencia con el uso de diferentes recursos educativos innovadores en el campo de la educación superior. Una de estas publicaciones estaba centrada en el uso del recurso Wooclap (Catalá, Muñoz-Higueras y Sanjuán, 2024), otra en el uso de H5P (otro tipo de recurso interactivo del aula virtual; Gil-García et al., 2023) y una tercera sobre el uso de Kahoot! (herramienta online para la creación de cuestionarios de evaluación; Hernández-Ramos, Martín-Cilleros y Sánchez-Gómez, 2020). El cuestionario fue diseñado como un formulario web de Google de tipo anónimo.

La Tabla 2 recoge el cuestionario traducido al español, pues por tratarse de una asignatura de un grado bilingüe fue pasado en inglés.

TABLA 2. *Cuestionario sobre la experiencia de uso y satisfacción con H5P pasado a los estudiantes.*

Uso de H5P para repasar los contenidos del curso Informática aplicada a la empresa (2023/24).		
Estimado/a estudiante, Durante este semestre hemos utilizado las herramientas del aula virtual H5P en varias actividades de repaso. Para mejorar la experiencia de aprendizaje de las materias me gustaría conocer tu opinión sobre ellas, por lo que te pido que participes en la siguiente encuesta. Si no has realizado ninguna de las actividades en las que utilizamos H5P, también puedes responder la encuesta. En este caso respondiendo sólo una pregunta por apartado como se indica. Esta encuesta es anónima. Siéntete libre para responder según tu propia experiencia. Te gradezco de antemano tu tiempo y participación.		
Para empezar y para comparar tus posibles experiencias previas en el uso de estos recursos, me gustaría saber si eres estudiante Erasmus.	Sí, soy estudiante de Erasmus No	
¿Habías usado H5P antes?	No Sí, en Primaria/Secundaria/Bachillerato Sí, en otra materia de la Universidad No recuerdo / No estoy seguro	
Ahora, comparte tu nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre las actividades de repaso hechas con H5P (Respuestas basadas en una escala Likert que incluye 5 alternativas: de 1: Totalmente en desacuerdo a 5: Totalmente de acuerdo).		
Fue muy fácil para mí utilizar la actividad interactiva H5P		1 2 3 4 5
Me ha ayudado a mantener la atención durante las actividades de repaso		1 2 3 4 5
Me ha ayudado a consolidar y comprender mejor los conceptos y herramientas básicos cubiertos en las actividades de repaso		1 2 3 4 5
Me ha ayudado a identificar los conceptos más importantes de cada tema durante las actividades de repaso		1 2 3 4 5
Me ha ayudado a sentirme más seguro/a y eficiente a la hora de ponerme a realizar la actividad		1 2 3 4 5
Me ha hecho sentir más motivado/a por realizar las actividades de repaso		1 2 3 4 5
Me ha permitido autoevaluar mi progreso de aprendizaje durante las actividades de repaso		1 2 3 4 5
Respecto al uso del modo competición, su uso me ayudó a motivarme más en la realización de la actividad que cuando no estaba activado		1 2 3 4 5
Recomendaría usar H5P en más actividades en futuras ediciones del curso		1 2 3 4 5
Me gustaría utilizar H5P en otras materias de la carrera:		1 2 3 4 5
Nivel general de satisfacción con H5P (1: Muy insatisfecho a 5: Muy satisfecho)		1 2 3 4 5
Para finalizar, por favor haz cualquier comentario y/o sugerencia relacionada con el uso de H5P.		
Muchas gracias por participar en la encuesta		

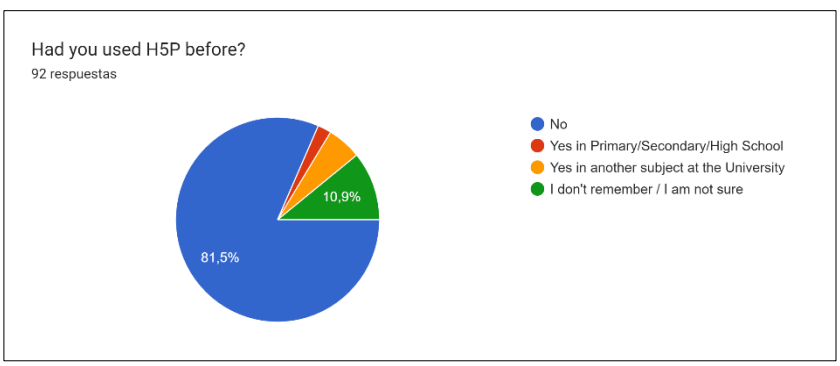
Cuestionario adaptado de Catalá et al. (2024), Gil-García et al. (2023) y Hernández-Ramos et al. (2020).

4. RESULTADOS

En cuanto al desarrollo de la propia experiencia de innovación docente, para los estudiantes, el hecho de poder contar con el feedback inmediato de cada pregunta, permitió que pudiesen repetir el cuestionario cuantas veces desearan hasta tratar de responder a todas ellas correctamente (siempre tras la realización de las acciones oportunas en el archivo de datos para dar con dicha respuesta). Para el profesor, el hecho de poder acceder a las respuestas dadas por los alumnos, proporcionó información sobre qué contenidos eran los que mejor o peor dominaban los estudiantes.

El posterior estudio pormenorizado de las respuestas del cuestionario de satisfacción permitió conocer cómo fue vivida la experiencia con H5P por parte de los estudiantes. El cuestionario fue respondido por un total de 92 alumnos (un 82,1% del total de matriculados en los tres grupos de la asignatura), de los que un 81,5% señaló no haber usado H5P anteriormente (Figura 3). De los que sí habían empleado H5P (un 7,6% del total), un 5,4% manifestó haber usado ya H5P en otra asignatura de la universidad, siendo un 2,2% los que manifestaron haber usado la herramienta en algunas de las etapas educativas previas a su llegada a la universidad. Un 10,9% de los estudiantes manifestó no recordar si habían usado H5P con anterioridad o no.

FIGURA 3. *Porcentaje de respuestas para las diferentes categorías posibles en cuanto a la experiencia previa con el uso de H5P. Para todas las figuras el texto se muestra inglés según el cuestionario original (recordemos que la Tabla 2 muestra el cuestionario en español).*



Relacionándolo con el lugar de procedencia de los estudiantes, respondieron a la encuesta un total de 25 estudiantes de intercambio con beca Erasmus (un 27,2% del total de respuestas), de los que únicamente uno recordaba haber usado H5P con anterioridad. De los alumnos que no eran de intercambio (67 estudiantes), 6 manifestaron haber usado H5P con anterioridad (2 alumnos en alguna de las etapas de Primaria, Secundara y/o Bachillerato; 4 en otra asignatura de la Universidad).

Las Figuras 4 a 13 muestran el número de respuestas y porcentajes de cada una de las preguntas planteadas en el cuestionario acerca de la experiencia y nivel de satisfacción de los estudiantes con H5P.

FIGURA 4. *Número y porcentaje de respuestas en cuanto a la facilidad de uso.*

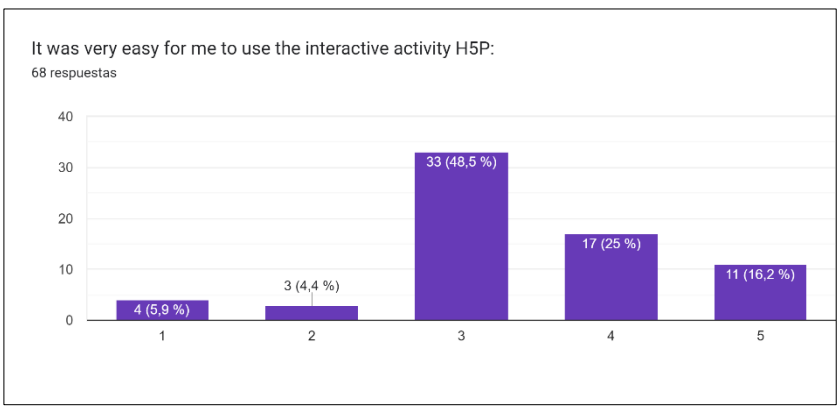


FIGURA 5. *Número y porcentaje de respuestas en cuanto al nivel de atención.*

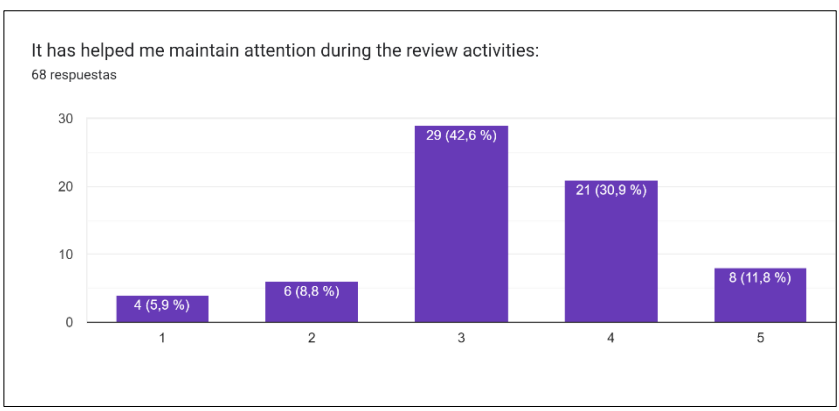


FIGURA 6. *Número y porcentaje de respuestas en cuanto al nivel de consolidación y mejora en la comprensión de los conceptos y herramientas vistos en las actividades de repaso.*

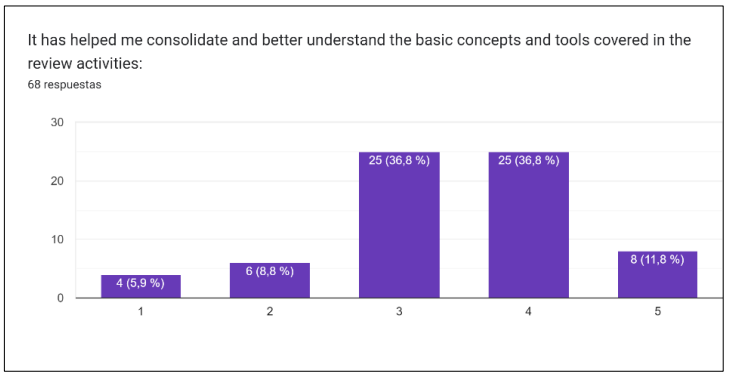


FIGURA 7. *Número y porcentaje de respuestas en cuanto a la identificación de los conceptos más importantes de cada aspecto tratado durante las actividades de repaso.*

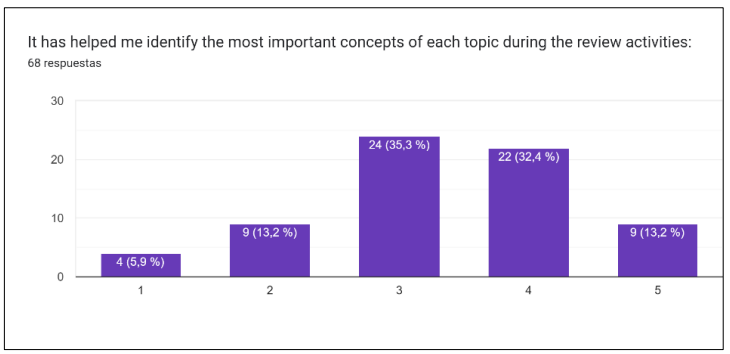


FIGURA 8. *Número y porcentaje de respuestas en cuanto a la sensación de seguridad y eficiente a la hora de realizar la actividad*

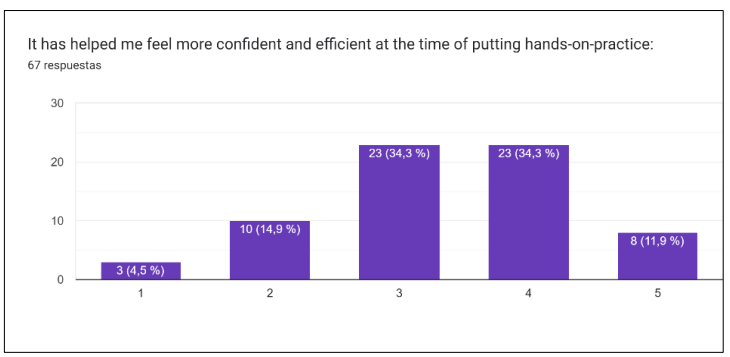


FIGURA 9. *Número y porcentaje de respuestas en cuanto al nivel de motivación.*

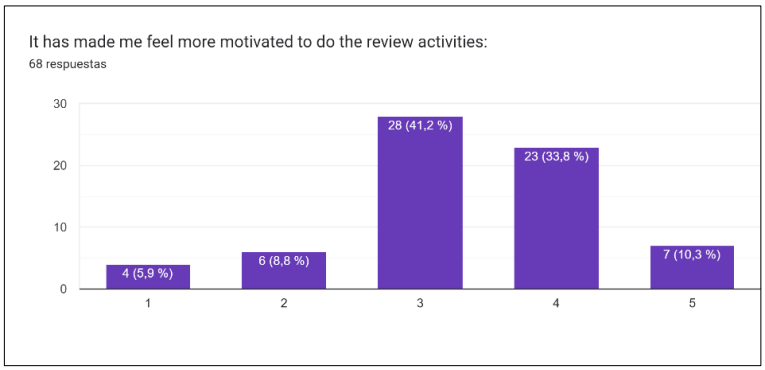


FIGURA 10. *Número y porcentaje de respuestas en cuanto a la capacidad para autoevaluar el proceso de aprendizaje.*

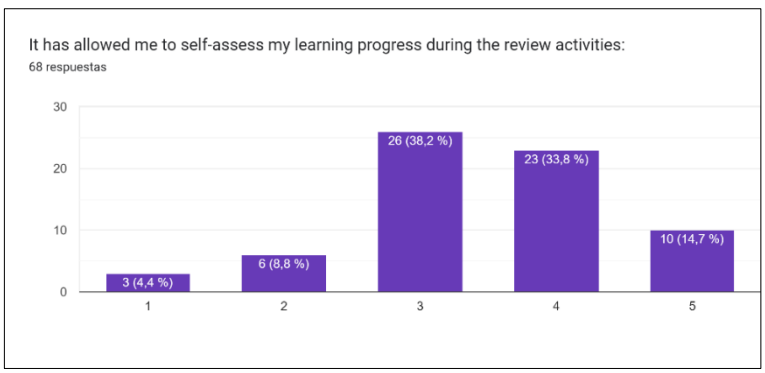


FIGURA 11. *Número y porcentaje de respuestas en cuanto a la motivación experimentada por el uso del modo de competición frente a cuando no estaba activado.*

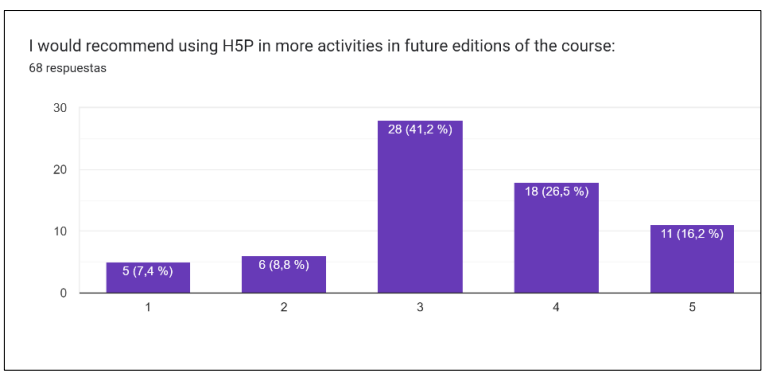


FIGURA 12. *Número y porcentaje de respuestas en cuanto a la recomendación de usar H5P en la asignatura en los próximos cursos.*

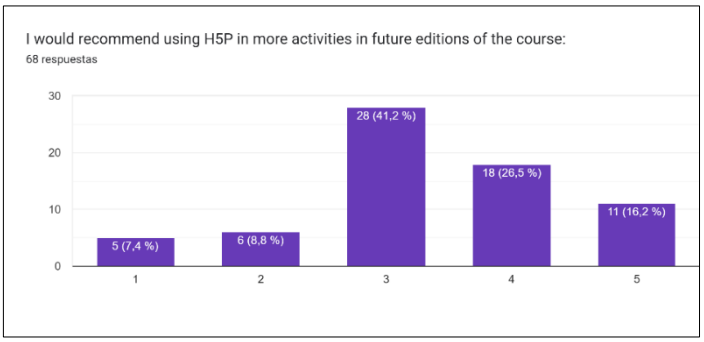
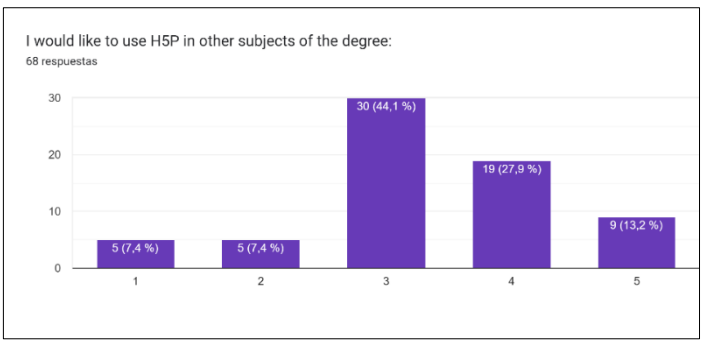
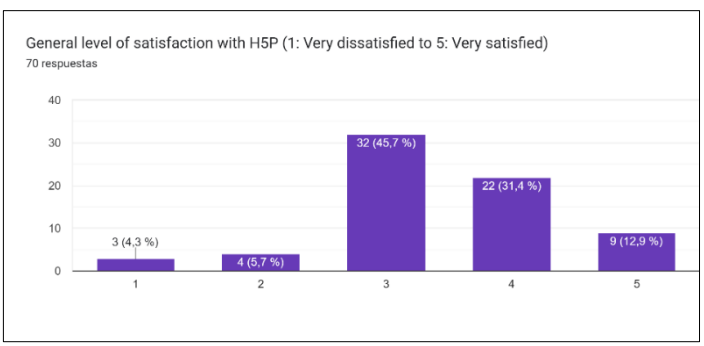


FIGURA 13. *Número y porcentaje de respuestas en cuanto al deseo de usar H5P en otras asignaturas de la carrera.*



La Figuras 14 recoge el nivel de satisfacción general con H5P por parte de los estudiantes una vez finalizada la experiencia educativa.

FIGURA 14. *Nivel de satisfacción general con H5P.*



En cuanto a los resultados de la pregunta abierta que daba la posibilidad a los estudiantes para aportar los comentarios o sugerencias que considerasen oportunas acerca de la experiencia vivida con H5P, únicamente se recogieron 2 respuestas. Interesantemente, estas dos respuestas aludieron a un fallo en que la ventana de H5P se iba a blanco se quedaba bloqueada yéndose a blanco en algunas ocasiones, obligándoles a volver a comenzar la actividad ("*Cause H5P goes blank sometimes and makes me restart the activities*"; "*H5P the issue I had was that anytime I tried to go fast from H5P to my excel, the page will go in blank and make me restar again*").

5. DISCUSIÓN

El objetivo general del presente trabajo fue analizar el uso de H5P como recurso interactivo para la evaluación de los aprendizajes al que los alumnos accedían fuera del horario de clase desde sus hogares en actividades planteadas a modo de repaso por el profesor de la asignatura, encuestándoles sobre su experiencia y satisfacción con este recurso novedoso de reciente incorporación al catálogo de recursos del aula virtual de la Universidad Rey Juan Carlos. En términos generales y analizada la experiencia, así como las respuestas de los cuestionarios de satisfacción, la experiencia de innovación docente puede ser catalogada como satisfactoria, tanto para estudiantes como para profesor, permitiendo profundizar en las posibilidades que H5P ofrece como recurso interactivo novedoso del aula virtual.

Dado que la experiencia planteada fue llevada a cabo fuera de clase, el profesor no pudo recoger un feedback directo observacional sobre el desarrollo de la misma, por lo que únicamente pudo ser evaluada en base a las respuestas dadas por los estudiantes al cuestionario de satisfacción.

En términos generales, acudiendo a la penúltima pregunta del cuestionario que recogía el nivel de satisfacción general con H5P por parte de los estudiantes una vez finalizada la experiencia educativa, los resultados permiten concluir que la experiencia fue buena para el estudiantado, con una valoración media de 3,43 sobre 5 (equivalente a 6,86 sobre 10,

próximo a una calificación de notable). Esto está en línea con aquellos estudios que han puesto de manifiesto la capacidad de los recursos tecnológicos novedosos (como en este caso, H5P) como medios que se muestran exitosos a la hora de guiar los aprendizajes de los alumnos en el ámbito de la educación superior universitaria (Pelegrín-Borondo et al., 2021), haciendo las actividades que con ellos se realizan más atractivas, flexibles y accesibles (UNESCO, 2020).

En el caso particular de H5P, existen múltiples estudios que han analizado sus posibilidades y experiencias de uso en diferentes disciplinas y áreas de conocimiento (p.ej.: Del Carmen y Benavente, 2021, en física; Sáiz et al., 2022, en ciencias de la salud; Cerdá, Amengual y Torrens, 2022, en ciencias e ingeniería; Barja et al. 2022, en geología), arrojando resultados satisfactorios en cuanto al desarrollo de las experiencias. Asimismo, existen estudios que han analizado las posibilidades de H5P como recurso para ser incluido en diferentes dinámicas y procedimientos de enseñanza novedosos, como la gamificación (Barja et al., 2022; Fernández y Prieto, 2022) o la enseñanza interdisciplinar (Moral et al., 2023), entre otras.

Los resultados de la experiencia de innovación docente llevada a cabo en cuanto a la facilidad de uso percibida por los estudiantes a la hora de usar un recurso novedoso como H5P, fue elevada (3,41 sobre 5 según los datos medios recogidos en la Figura 4). Esto resalta la capacidad que tienen las generaciones de estudiantes universitarios actuales para incorporar a su día a día el uso de recursos tecnológicos novedosos, un hecho que las generaciones actuales experimentan ya desde su etapa escolar y que se potencia en gran medida con su llegada a la universidad, donde el aula virtual se convierte en el principal elemento que tiene el profesor para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Marenco-Escuderos, Restrepo y Rambal-Rivaldo, 2024).

En cuanto al nivel atencional de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades con H5P, los resultados mostraron resultados elevados (3,34 sobre 5 según los datos medios recogidos en la Figura 5), así como en términos de un alto nivel de consolidación y mejora de la comprensión de lo tratado en las actividades (3,40 sobre 5 según los datos

medios recogidos en la Figura 6). Esto está en línea con estudios previos que han observado altos niveles atencionales y de comprensión de los estudiantes cuando emplean recursos tecnológicos en sus actividades formativas (Lodge y Harrisson, 2019), recomendando así su incorporación en el día a día de clase por parte del profesorado. Algo que, por otra parte, ciertos autores e investigaciones han puesto en duda y sobre lo que todavía se ha de seguir investigando (Alter, 2017; Lodge y Harrisson, 2019).

Tal y como se ha expuesto en las secciones previas del manuscrito, la experiencia docente planteada tenía como objeto repasar los conceptos tratados tras la impartición de uno de los módulos de contenidos de una asignatura. En este sentido, los resultados del cuestionario de satisfacción arrojaron niveles elevados de satisfacción en los estudiantes en cuanto a la capacidad de H5P para ayudar a la identificación de los conceptos más importantes de cada elemento tratado durante las actividades (3,34 sobre 5 según los datos medios recogidos en la Figura 7), dotándoles así de seguridad para acometer las actividades (3,34 sobre 5 según los datos medios recogidos en la Figura 8). Todo esto hizo que los estudiantes estuvieran motivados hacia la actividad (3,34 sobre 5 según los datos medios recogidos en la Figura 9), favoreciendo su capacidad para autoevaluar su propio proceso de aprendizaje (3,46 sobre 5 según los datos medios recogidos en la Figura 10). Estos dos aspectos, motivación y capacidad para autoevaluarse, son dos elementos que se han señalado como destacados en los procesos de aprendizaje exitosos en el ámbito de la educación superior (Camargo-Torres et al., 2023; Castro, 2021), contribuyendo de esta forma a aumentar la motivación al logro de los estudiantes por la adquisición de conocimientos y el consecuente aumento del rendimiento en la realización de las actividades (Valdemar y Sánchez, 2010).

Los cuatro últimos ítems del cuestionario (incluida la pregunta abierta), mostraron porcentajes elevados en cuanto al deseo de los estudiantes por usar H5P en otras asignaturas de la carrera en un futuro (3,32 sobre 5 según los datos medios recogidos en la Figura 13), así como en recomendar su uso como recurso del aula virtual en la asignatura en

próximos cursos (3,35 sobre 5 según los datos medios recogidos en la Figura 12). Esto pone de manifiesto el interés que el alumnado tiene por incorporar a su día a día de clases aquellos recursos que les resulten novedosos, motivadores y sienten útiles para el desarrollo de las clases (Cabrero-Almenara et al., 2022; Carbonilla-Gorra y Bhati, 2016). Todo esto queda reflejado en el nivel de satisfacción general con el uso de la herramienta, que se sitúa en un valor medio de 3,43 sobre 5 (Figura 14).

La presente propuesta de innovación docente presenta una serie de limitaciones que es preciso señalar y que, a su vez, permiten plantear interesantes futuras líneas de actuación. En primer lugar, y pese a que la muestra puede ser considerada representativa (112 estudiantes como muestra y 92 encuestas recogidas), sería deseable realizar este tipo de experiencia con alumnos de otras asignaturas y grados. En este sentido, sería interesante plantear diseños de investigación cuasi experimentales en que se comparasen dos experiencias de evaluación de los aprendizajes en actividades de repaso con dos grupos de clase, empleando uno de ellos un recurso H5P según lo expuesto, y el otro algún otro recurso y/o método para evaluar los aprendizajes y guiar las actividades de repaso. De esta forma, se podría evaluar si existen diferencias entre los grupos y, en tal caso, qué tipo de diferencias, tanto en relación al nivel de satisfacción de los estudiantes con cada experiencia como en términos de la adquisición de conocimientos. Asimismo, llevar a cabo este tipo de experiencia en un mayor número de actividades (no solo actividades de repaso de final de curso, sino también, por ejemplo, en actividades tras el desarrollo de cada una de las unidades del temario del curso) permitiría obtener conclusiones más claras en cuanto a las ventajas y posibles inconvenientes que se puedan presentar. Por último, el hecho de que, hasta donde nuestro conocimiento alcanza, no exista un cuestionario validado publicados que sirvan para evaluar la satisfacción del alumnado con el uso de H5P como recurso didáctico constituye una interesante línea de investigación para el futuro. Otra línea de investigación para el futuro consistiría en desarrollar este mismo tipo de propuesta, pero en lugar de en actividades de repaso desarrolladas fuera del aula, en actividades realizadas en tiempo real durante las clases.

6. CONCLUSIONES

El presente trabajo ha expuesto una experiencia de innovación docente realizada en tres grupos de una asignatura universitaria que analizó las posibilidades de uso de H5P como recurso interactivo novedoso para la evaluación de los aprendizajes al que los alumnos accedían fuera del horario de clase en actividades planteadas a modo de repaso por el profesor de la asignatura. La experiencia desarrollada fue exitosa, recogiendo valoraciones elevadas en términos de satisfacción con el recurso H5P y con la experiencia vivida por parte de los estudiantes. Es nuestro objetivo que la experiencia de innovación presentada aquí sirva de estímulo para otros profesores, académicos e investigadores interesados en conocer e incorporar el uso del recurso H5P como herramienta novedosa de aprendizaje interactivo en su actividad docente en la etapa de educación superior.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El presente trabajo ha sido fruto de una investigación enmarcada dentro de las líneas de actuación del proyecto de título "H5P y Wooclap como recursos innovadores en el aula virtual: impacto sobre estudiantes y docentes", concedido en la convocatoria competitiva de Proyectos de Innovación Educativa de la Universidad Rey Juan Carlos 2023-24, con una asignación presupuestaria de 600€. Se trata de un proyecto del Grupo de Innovación Docente Reconocido para La Optimización de los Recursos del Aula Virtual en la Educación Superior de la Universidad Rey Juan Carlos (https://gestion2.urjc.es/pdi/grupos-innovacion/gid-oraved).

8. REFERENCIAS

Alter A. (2017). *Irresistible: The rise of addictive technology and the business of keeping us hooked*. New York: Penguin.

Barja, D. et al. (2022). Gamificación en prácticas de Geología empleando vídeos y H5P. En A. I. Allueva Pinilla, J. L. Alejandre Marco y J. Martínez López (Eds.), *Congreso Internacional Virtual USATIC Ubicuo y Social: Aprendizaje con TIC* (p. 99).

Cabero-Almenara, J., Martínez-Pérez, S., Gutiérrez-Castillo, J. J., y Palacios-Rodríguez, A. (2022). University Students' Perceptions of the Use of Technologies in Educational Activities and Mental Effort Invested. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia,* 25(2), pp. 305-326. https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32714

Camargo-Torres, M. D., Chong-Barreiro, M. C., Cáceres-Mesa, M. L., y Moreno-Tapia, J. (2023). Evaluación educativa y motivación escolar en educación superior. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(3), 191-197.

Carbonilla Gorra, V., y Bhati, S. S. (2016). Students' perception on use of technology in the classroom at higher education institutions in Philippines. *Asian Journal of Education and e-Learning*, 4 (3), 92-103.

Castro, O. (2021). Cultura de evaluación formativa: retos y perspectivas en la práctica docente universitaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(3), 1-19.

Cerdá, J., Amengual, A., y Torrens, J. (2022). Uso de videotutoriales con cuestiones h5p en prácticas de laboratorio: Experiencia en los grados de ciencias e ingenierías. *Revista Internacional de Humanidades*, 12(5), 1-8.

Catalá, B., Muñoz-Higueras, D., y Sanjuán, J. (2024). Student Response Systems in higher education: A comparative analysis using Wooclap platform in economic courses. *Journal of Management and Business Education*, 7(2), 244-260. https://doi.org/10.35564/jmbe.2024.0014

Del Carmen, A., y Benavente, M. N. (2021). Nuevas tecnologías para enseñar física: videos interactivos con H5P. *Revista de Enseñanza de la Física*, 33(2), 161-168.

Fernández, J. J., y Prieto, P. (2022). La gamificación del aprendizaje. Utilización de la herramienta H5P para la enseñanza del Derecho del Trabajo. En D. T. K. Carrillo (Dir.), *Educación 4.0: cuestiones actuales sobre la docencia universitaria* (pp. 51-67).

Gil-García, I. C., Fernández-Guillamón, A., García-Cascales, M. S., y Molina-García, A. (2023). Virtual campus environments: A comparison between interactive H5P and traditional online activities in master teaching. *Computer Applications in Engineering Education*, 31, 1648-1661. https://doi.org/10.1002/cae.22665

Hernández-Ramos, J. P., Martín-Cilleros, M. V. y Sánchez-Gómez, M. C. (2020). Valoración del empleo de Kahoot en la docencia universitaria en base a las consideraciones de los estudiantes. *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información*, 37(6), 16-30. https://doi.org/10.17013/risti.37.16–30

Lodge, J. M., y Harrison, W. J. (2019). The Role of Attention in Learning in the Digital Age. *The Yale journal of biology and medicine*, 92(1), 21-28.

Marenco-Escuderos, A. D., Restrepo, D., y Rambal-Rivaldo, L. (2024). El rol del contexto educativo digital vs presencial en perfiles de engagement académico: estudio comparativo durante y post confinamiento. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 61-77. https://doi.org/10.6018/rie.545371

Moral, S., Gutiérrez, P., Lopezosa, E., y Panizo, L. (2023). Análisis interdisciplinar de innovación con H5P en procesos de enseñanza aprendizaje de Educación Superior. En M. C. Romero y O. Buzón-García (Coords.), *Tecnologías emergentes aplicadas a las metodologías activas en la era de la inteligencia artificial* (pp. 126-144).

Pelegrín-Borondo, J., Sierra-Murillo, Y., García-Milon, A., y Olarte-Pascual, C. (2021). Game of Thrones in Class (Episode 2). ¿Improving Gamification reduces Amotivation and Increases Service Quality in Class? *Journal of Management and Business Education*, 4(2), 165-182. https://doi.org/10.35564/jmbe.2021.0010

Sáiz, M. C., Rodríguez, S., Andrés, G., Soria, C. H., y Checa, D. (2022). Efectividad de la gamificación con H5P aplicada en Moodle en Ciencias de la Salud. En A. Martos (Ed.), *Innovación Docente e Investigación en Salud: experiencias de cambio en la Metodología Docente* (pp. 409-422). Dykinson.

UNESCO. (2020). *Beyond Disruption: Technology Enabled Learning Futures.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377753

Valdemar, G., y Sánchez, M. T: (2010). Motivación al logro, uso de tecnología y aprendizaje estudiantil en matemática del primer año de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(4), 1-11.

APLICACIÓN DE WOOCLAP PARA REFORZAR CONCEPTOS Y HABILIDADES DE MICROSOFT EXCEL: PERCEPCIONES DE LOS ALUMNOS SOBRE SU UTILIDAD

SONSOLES LEGUEY GALÁN
Universidad Rey Juan Carlos
JAIME PRIETO BERMEJO
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

La integración de tecnologías interactivas en la educación superior ha demostrado ser una estrategia eficaz para mejorar la participación y el rendimiento académico de los estudiantes. Entre estas tecnologías, los sistemas de respuesta del alumnado (SRS) han cobrado relevancia por su capacidad para dinamizar las clases y fomentar un aprendizaje activo. Wooclap, una plataforma de SRS, ha sido objeto de diversos estudios que destacan su efectividad en la mejora de la atención y la retención de conocimientos (Catalá et al., 2024; Moreno-Medina et al., 2023; Catalina-García et al, 2022).

Esta acogida en el uso de la herramienta se ha visto favorecida por la integración de Wooclap en los entornos virtuales de aprendizaje de las universidades al pasar a enriquecer el catálogo de recursos que ofrecen estas plataformas. Apoyándose en estos recursos, el docente puede promover, supervisar y dirigir los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes (Area y Adell, 2009), lo que facilita que el alumnado construya su propio conocimiento y adquiera las competencias definidas en las distintas asignaturas (Mauri y Onrubia, 2008).

En este contexto, la presente investigación se centra en una experiencia de innovación docente en un curso universitario, donde se implementó

una actividad de repaso utilizando Wooclap. Wooclap es una herramienta de aprendizaje interactivo que puede considerarse novedosa por su reciente incorporación al catálogo de recursos del aula virtual de las asignaturas de la Universidad Rey Juan Carlos, donde se ha llevado a cabo la experiencia. En concreto, la actividad se ha desarrollado en la asignatura Métodos de Gestión de la Información, materia de carácter básico que se imparte en el segundo curso del Grado en Relaciones Laborales, a la que también asisten alumnos del doble grado con Trabajo Social. Entre los objetivos de la asignatura se encuentra la capacitación de los alumnos en el uso de herramientas para la obtención, organización y análisis de datos, así como preparar y transmitir la información de manera eficaz. El *software* empleado es el programa de hojas de cálculo Microsoft Excel, herramienta muy versátil y ampliamente extendida en el ámbito laboral. La asignatura se imparte de forma práctica mediante la realización de ejercicios y casos prácticos, introduciendo los conceptos necesarios a la vez que se trabaja sobre distintos escenarios. Los alumnos cuentan además con una serie de vídeos explicativos, de elaboración propia, que sirven de apoyo al aprendizaje.

La importancia de la competencia en Excel radica, no sólo en el dominio del manejo técnico de la herramienta, sino en las capacidades cognitivas asociadas a la resolución de tareas. A este respecto, a lo largo del curso se han detectado dificultades relacionadas fundamentalmente con el pensamiento lógico, la identificación de operaciones o cálculos a realizar y la elección de las funciones o herramientas adecuadas para cada contexto. Se ha observado que la mayor dificultad la encuentran a la hora de decidir qué fórmula usar, por lo que se ha planteado una actividad de repaso mediante un cuestionario de preguntas preparadas en la plataforma Wooclap encaminada a reforzar estos contenidos. Las actividades de repaso en el ámbito universitario son una herramienta valiosa para reforzar el aprendizaje de los estudiantes que, no solo ayudan a consolidar los conocimientos adquiridos, sino que también fomentan la búsqueda activa de soluciones y respuestas a las dudas que puedan surgir. Este proceso de autoevaluación y búsqueda de soluciones es crucial para el aprendizaje significativo y la retención a largo plazo de la información (León Urquijo et al., 2014).

Por otro lado, la elección de Wooclap como recurso para desarrollar la actividad de repaso se ha realizado con el triple propósito de mantener la atención de los alumnos durante la actividad, fomentar el interés y la participación y facilitar la retroalimentación o *feedback* inmediato para refuerzo del aprendizaje ya que, de acuerdo con la literatura, los estudiantes universitarios encuentran la herramienta Wooclap más atractiva que otras como podría ser la herramienta exámenes de Moodle (Martín-Sómer et al., 2024).

Partiendo de estas premisas, la experiencia de innovación docente objeto del presente estudio tiene como objetivo evaluar la utilidad de Wooclap como herramienta para realizar actividades de repaso en asignaturas de carácter práctico a través de las percepciones de los estudiantes, lo que permite al docente valorar la idoneidad de la herramienta para este propósito y considerar su posible implementación en el diseño de las actividades de la asignatura.

2. OBJETIVOS

El objetivo general del estudio es conocer la percepción de los alumnos acerca de la utilidad y experiencia de uso de la herramienta de preguntas interactivas Wooclap para repasar y reforzar conceptos y aspectos clave de Microsoft Excel, dentro y fuera del aula. Interesa en particular valorar el impacto sobre la atención, interés y motivación de los alumnos durante la realización de la actividad, conocer su opinión acerca de la posibilidad de incorporar esta herramienta en el diseño de actividades de la asignatura, así como el grado de satisfacción global con la experiencia y discriminar si hay diferencias relacionadas con el modo de realización de la actividad, presencial o asíncrona, o con la experiencia previa que tuvieran los alumnos con la herramienta. De forma paralela se investigan la ocurrencia de posibles variaciones en los resultados de la actividad de repaso en función de la modalidad de realización de la actividad Wooclap o relacionadas con otros indicadores de rendimiento del curso previos a la actividad de repaso.

3. METODOLOGÍA

3.1. Cuestionario Wooclap

Se ha diseñado una actividad Wooclap utilizando la herramienta integrada en el aula virtual de la asignatura Métodos de Gestión de la Información de 2º curso del grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad Rey Juan Carlos, a la que también asisten alumnos del doble grado con Trabajo Social, en el curso académico 2023/24. En concreto se ha realizado el grupo 2 de la asignatura que tiene un total de 33 alumnos matriculados, habiendo participado en la experiencia 15 alumnos, que corresponden al 45% de la población objetivo. La actividad se llevó a cabo al final del segundo cuatrimestre, una vez trabajados los contenidos correspondientes al segundo bloque de la asignatura, Análisis y gestión de información, que tiene como objetivo capacitar a los alumnos en el uso de las herramientas informáticas básicas para el trabajo con datos y obtención de información en el ámbito empresarial, para lo que se emplea el programa de hojas de cálculo Microsoft Excel de la suite Microsoft Office 365. En concreto, una vez analizadas las necesidades de los alumnos se ha preparado un evento con 8 preguntas enfocadas al repaso y refuerzo de conceptos relacionados con funciones. Se han intercalado distintos tipos de preguntas utilizando imágenes y jugando con las opciones de diseño con el fin de romper la monotonía, razón por la que se ha elegido Wooclap frente a otro tipo de cuestionarios, como podría ser la herramienta exámenes del Aula Virtual. De entre el abanico de preguntas disponibles en la plataforma Wooclap se han preparado 5 preguntas tipo test, una de ellas de opción múltiple; 1 pregunta abierta, 1 pregunta de rellenar los espacios vacíos (completar la frase) y 1 pregunta de combinar. Las Figuras 1 a 3 muestran ejemplos de distintos tipos de preguntas utilizados.

FIGURA X. *Captura de pantalla de pregunta de tipo test de opción múltiple incluida en el del recurso Wooclap utilizado*

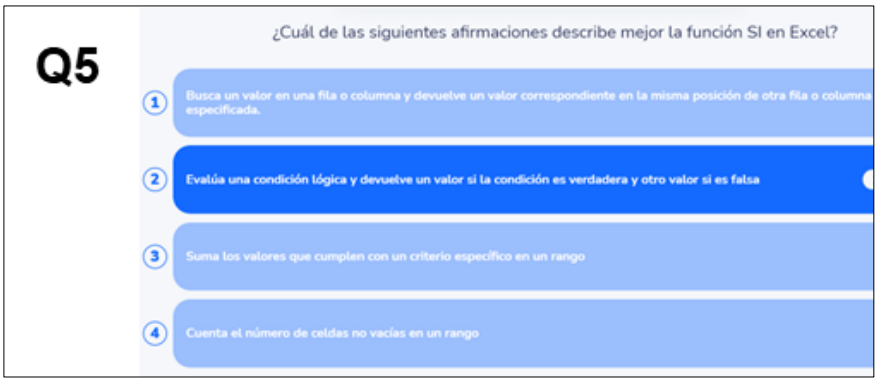
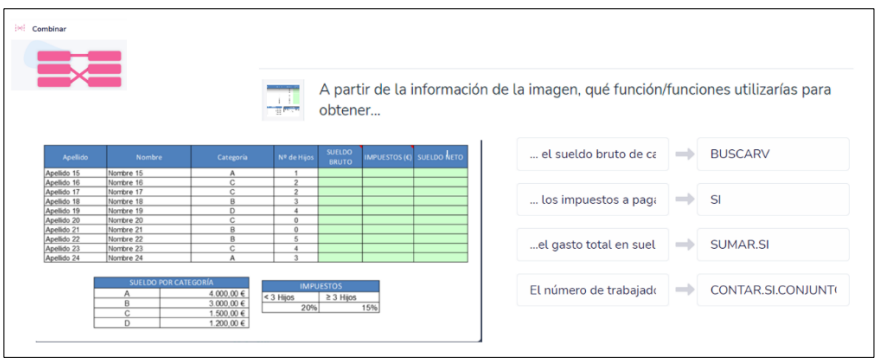


FIGURA 2. *Captura de pantalla de pregunta de tipo combinación incluida en el del recurso Wooclap utilizado*

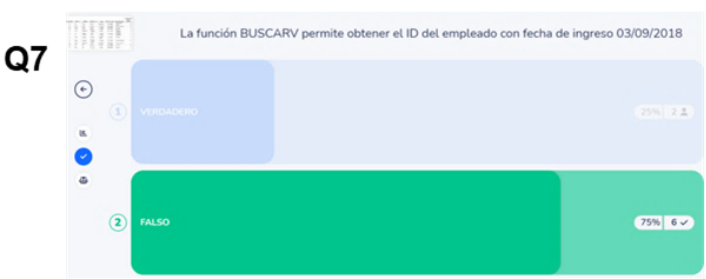


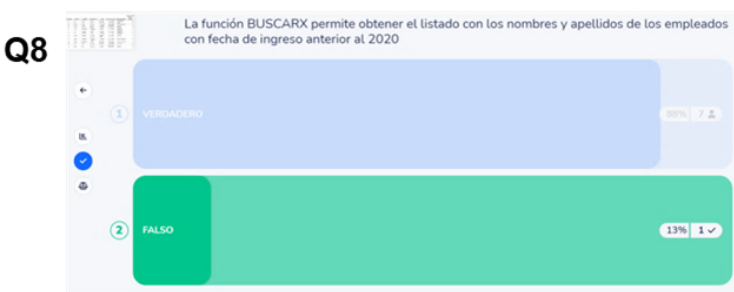
La ventaja de tener integrada la herramienta Wooclap en el Aula Virtual es que no precisa instalación por parte de profesorado ni estudiantes, y la autentificación de los participantes se hace de forma automática. El cuestionario se ha configurado para completarlo presencialmente en el aula de informática, en el modo "Interacciones", de forma que el docente marca el ritmo de las preguntas; después de que los alumnos hayan contestado a una pregunta se muestra las respuestas, si bien antes de compartir la respuesta correcta ya comienza el debate o explicación pertinente, que actúan como *feedback* reforzando los aspectos más importantes relacionados con la cuestión planteada. Por otro lado, el cuestionario se ha configurado en modo no competitivo y sin tiempo límite, para dejar

tiempo para la reflexión. Asimismo, aunque Wooclap se ha configurado de forma que los alumnos tuvieran que autenticarse desde el aula virtual se ha deshabilitado la opción de mostrar los nombres de usuario; esto se ha hecho con el objeto de favorecer la participación desde el anonimato, permitiendo en cualquier caso identificar registros con los que sería posible establecer posibles correlaciones con otras variables del curso.

FIGURA 3. *Captura de pantalla de preguntas de tipo test incluida en el del recurso Wooclap utilizado, en la que se facilita una tabla de datos*

ID Empleado	Nombre	Apellido	Departamento	Cargo	Fecha de Ingreso	Motivo de Salida	Duración del Empleo (Meses)
01	Juan	Pérez	Ventas	Ejecutivo	15/01/2019	Oportunidad laboral	25
02	María	López	Finanzas	Contadora	20/04/2020	Mejora salarial	12
03	Carlos	García	Ventas	Vendedor	10/03/2021	Despido	6
04	Laura	Rodríguez	Recursos Humanos	Analista	05/11/2020	Renuncia voluntaria	16
05	Ana	Martínez	Ventas	Vendedor	03/09/2018	Cambio de residencia	40
06	David	Sánchez	Finanzas	Contador Junior	12/01/2021	Despido	14
07	Marta	González	Recursos Humanos	Asistente	30/11/2019	Retiro voluntario	28
08	Pablo	Fernández	Ventas	Ejecutivo	18/02/2022	Nuevo proyecto	2
09	Sofía	Díaz	Finanzas	Analista	10/07/2019	Jubilación	32
10	Javier	Ruiz	Recursos Humanos	Analista	25/03/2020	Despido	14





Como el objetivo principal de la actividad es el repaso, el mismo cuestionario se lanza en modo "A mi ritmo" a través de un enlace en el aula virtual para que los alumnos que no han asistido puedan beneficiarse de la actividad y conectarse para realizar el repaso de forma asíncrona. En este formato los alumnos cuentan únicamente con la retroalimentación correspondiente a la respuesta correcta, sin más aclaraciones. Posteriormente se realiza un análisis de los resultados para determinar si estadísticamente hay diferencias entre los de las respuestas de la actividad presencial y las realizadas en modalidad asíncrona.

Por otro lado, al terminar la actividad de repaso se propuso una actividad práctica con el programa Microsoft Excel, cuyo escenario se había planteado en las preguntas de Wooclap. El objetivo, como se ha indicado, es favorecer la reflexión antes de la práctica y comprobar si perciben que la actividad les ha servido en este sentido.

3.2. Cuestionario de satisfacción

A ambos grupos de alumnos se les pide que, una vez finalizada la actividad, cumplimenten un cuestionario de satisfacción con la experiencia de innovación educativa desarrollada con Wooclap. A todos los alumnos se les pasa el mismo cuestionario. Tras una breve introducción, el cuestionario comienza con dos preguntas de contexto encaminadas por un lado a discriminar entre los alumnos que han realizado la actividad de forma presencial y aquellos que la han realizado de manera asíncrona y, por otro, para conocer si habían realizado con anterioridad alguna actividad con la herramienta Wooclap. A continuación, se recogen 9 preguntas para valorar la utilidad percibida del uso de Wooclap como herramienta de repaso y el impacto sobre diversos aspectos motivacionales que afectan al aprendizaje. En el diseño se emplea una escala Likert de cinco puntos que recoge el grado de acuerdo/desacuerdo con una serie de ítems (valoración de (1): "Muy en desacuerdo" a (5) "Muy de acuerdo") y una pregunta para conocer el grado de satisfacción global con la actividad (valoración de (1): "Muy insatisfecho" a (5) "Muy satisfecho"). Se incluye también una pregunta para saber si les gustaría realizar alguna sesión de Wooclap adicional antes de finalizar el curso. El cuestionario finaliza con tres preguntas abiertas para que puedan expresar libremente lo que más y lo que menos les ha gustado de la experiencia y para que pudieran realizar cualquier comentario o sugerencia en relación con la actividad desarrollada (ver la Tabla 1).

El cuestionario se ha desarrollado con la herramienta Microsoft Forms y se ha distribuido de forma anónima mediante un enlace integrado en el aula virtual de la asignatura. El cuestionario se diseñó adaptando tres instrumentos previos desarrollados por diversos autores en publicaciones que analizaron la satisfacción y la experiencia con el uso de recursos educativos interactivos en la educación superior. Uno de estos estudios se enfocaba en el uso de Wooclap (Catalá, Muñoz-Higueras y Sanjuán, 2024), otro exploraba la utilización de H5P (Gil-García et al., 2023), y el tercero abordaba el uso de Kahoot! (Hernández-Ramos, Martín-Cilleros y Sánchez-Gómez, 2020)

TABLA 1. *Cuestionario aplicado sobre la experiencia de uso y satisfacción con Wooclap*

Actividad de repaso con Wooclap - Métodos de Gestión de la Información (2023/24).	
Estimado alumno: Has realizado una actividad de repaso con Wooclap encaminada a reforzar conceptos básicos relacionados con la aplicación y elección de funciones en Microsoft Excel. Esta forma de trabajar ha podido resultar similar a otras sesiones de repaso, o quizás hayas encontrado algunas diferencias. Con el objeto de mejorar la experiencia de aprendizaje de la asignatura me gustaría conocer tu opinión respecto a esta actividad, para lo que he preparado la siguiente encuesta. La encuesta es anónima: te invito a contestar libremente, según tu propia experiencia. Te agradezco de antemano tu participación en la misma.	
¿Cómo has realizado la actividad Wooclap?	De forma síncrona en el aula, con la profesora De forma asíncrona, a mi ritmo
¿Conocías ya la herramienta Wooclap? (puedes elegir varias opciones)	No Sí, en Primaria/Secundaria/Bachillerato/GF Sí, en otra/-s asignatura/-s de la Universidad
¿Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones?: (Respuestas basadas en una escala Likert que incluye 5 alternativas: de 1: Muy en desacuerdo a 5: Muy de acuerdo).	
Me ha resultado muy fácil usar la actividad interactiva Wooclap	1 2 3 4 5
El uso de Wooclap ha favorecido que mantuviera la atención en clase / al hacerla actividad	1 2 3 4 5
La actividad con Wooclap me ha ayudado a entender mejor y consolidar las ideas y conceptos básicos	1 2 3 4 5
La actividad con Wooclap me ha ayudado a identificar los conceptos más importantes de cada cuestión	1 2 3 4 5
La actividad con Wooclap me ha ayudado a sentirme más seguro y ser más eficiente al realizar la parte práctica	1 2 3 4 5
El uso de Wooclap me ha hecho sentir más motivado a la hora de participar en clase / hacer la actividad	1 2 3 4 5
La actividad con Wooclap me ha permitido autoevaluar mi aprendizaje de los contenidos trabajados	1 2 3 4 5

Recomendaría hacer más actividades con Wooclap en futuras ediciones del curso	1 2 3 4 5
Me gustaría usar Wooclap en otras asignaturas del grado	1 2 3 4 5
¿Cuál es tu grado de satisfacción con la actividad de repaso con Wooclap... (respuestas basadas en una escala Likert que incluye 5 alternativas: de 1: Muy insatisfecho a 5:Muy satisfecho)	
¿Cuál es tu grado de satisfacción con la actividad de repaso con Wooclap?	1 2 3 4 5
¿Qué es lo que me más te ha gustado de utilizar Wooclap?	
¿Qué es lo que me menos te ha gustado de utilizar Wooclap?	
Incluye a continuación cualquier comentario o sugerencia que quieras hacer en relación con esta actividad de repaso con Wooclap	
Muchas gracias por participar en la encuesta	

Cuestionario adaptado de Catalá et al. (2024), Gil-García et al. (2023) y Hernández-Ramos et al. (2020).

3.3. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de la experiencia se hace desde dos perspectivas, análisis de resultados de la actividad Wooclap y satisfacción con la experiencia.

Los resultados de la experiencia educativa con Wooclap se presentan como porcentajes de acierto de cada pregunta. Las respuestas en blanco se codifican como incorrectas, ya que se considera que una pregunta sin responder es consecuencia de que el alumno desconoce la respuesta. Además, se comparan los resultados según la modalidad de realización presencial o asíncrona mediante un contraste de diferencia de proporciones para poblaciones independientes. Por otra parte, se quiere relacionar los resultados de los estudiantes con indicadores de rendimiento a lo largo del curso: asistencia a clase, entrega de tareas y calificaciones parciales. Para ello se obtiene el coeficiente de correlación de Pearson y se contrasta si es estadísticamente diferente de cero.

Para estudiar la satisfacción con la experiencia se analizan las respuestas del cuestionario de satisfacción. Para cada pregunta se obtiene la distribución de las respuestas y su media aritmética. Para facilitar la interpretación de las puntuaciones de la escala Likert (que toma valores entre 1 y 5) se hace un cambio de origen y escala para presentar los resultados en el rango 0 a 10 que se interpreta de un modo más natural. Se estudia, mediante un contraste t para poblaciones independientes, si existen diferencias en cuanto a la satisfacción debidas a la modalidad

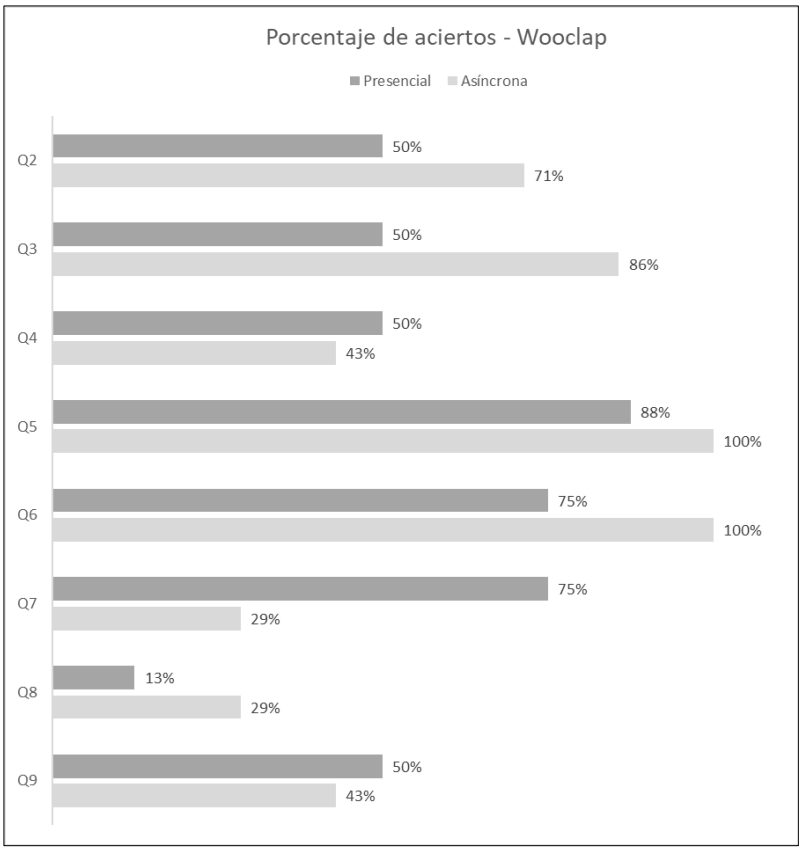
(síncrona o asíncrona) y al conocimiento previo de la herramienta (Sí la conocían/No la conocían).

4. RESULTADOS

El análisis de las respuestas del cuestionario Wooclap obtenidas permiten al profesorado detectar el nivel de adquisición de conocimientos en relación con las cuestiones planteadas e identificar aquellas en las que presentan más dificultades, estableciendo posibles relaciones con la modalidad de realización de la actividad o con otras variables del curso. En este sentido, los resultados muestran diferencias en el porcentaje de aciertos en función de la modalidad de realización de la actividad. El porcentaje de aciertos global varía entre el 20% y el 93%. Por modalidades de realización de Wooclap (Figura 4), los aciertos se encuentran para ambas en general por encima del 50%, excepto en la pregunta Q8 que bajan significativamente en ambas modalidades (hasta el 13% en la modalidad presencial y al 29% en asíncrona). En general, hay más aciertos en la experiencia realizada de forma asíncrona, lo que podría relacionarse con una mayor flexibilidad a la hora de buscar y encontrar las respuestas a las preguntas entre los recursos del curso. Sin embargo, en la pregunta Q7 el porcentaje de aciertos de la modalidad asíncrona es sensiblemente menor (29% respecto al 75% de aciertos de la modalidad presencial).

Por otro lado, el análisis de las respuestas del cuestionario de satisfacción permite conocer cómo han percibido los alumnos la experiencia y su valoración en términos de utilidad y de usabilidad de la herramienta Wooclap y satisfacción con la misma. El cuestionario lo ha completado el 80% de los alumnos que realizaron la actividad Wooclap, con una proporción ligeramente superior de alumnos que la realizaron de forma asíncrona (58% del total de alumnos que contestaron al cuestionario frente al 42% que habían hecho la actividad Wooclap de manera presencial). Es de destacar que casi el 70% no había realizado previamente ninguna actividad con Wooclap (Figura 5).

FIGURA 4. *Porcentaje de aciertos a las preguntas (Q2 a Q9) de la actividad Wooclap por modalidad de realización de la experiencia*



En cuanto a los estudiantes que sí manifestaron un uso previo de la herramienta (31% del total), mayoritariamente la habían empleado en otras asignaturas de la universidad (el 74% de los alumnos que ya la conocían), lo que denota el papel relevante que el recurso Wooclap está adquiriendo en el ámbito de la Educación Superior.

Las Figuras 6 a 15 muestran la distribución porcentual de las respuestas a cada una de las preguntas planteadas en el cuestionario acerca de la experiencia y nivel de satisfacción de los estudiantes con Wooclap.

FIGURA 5. *Porcentaje de respuestas para las diferentes categorías posibles en cuanto a la experiencia previa con el uso de Wooclap.*

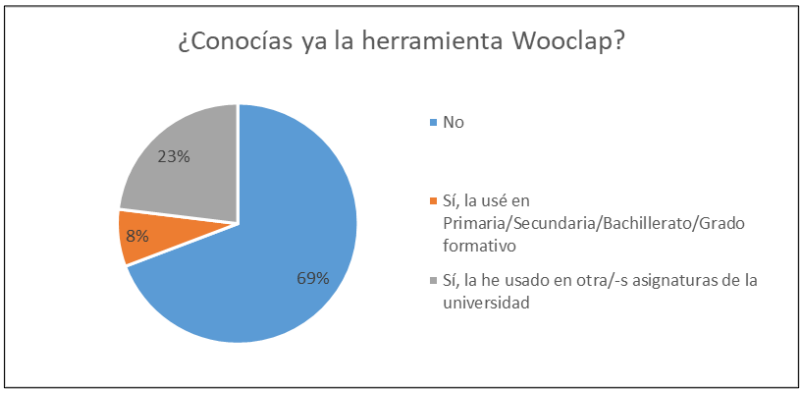


FIGURA 6. *Distribución de respuestas en cuanto a la facilidad de uso*

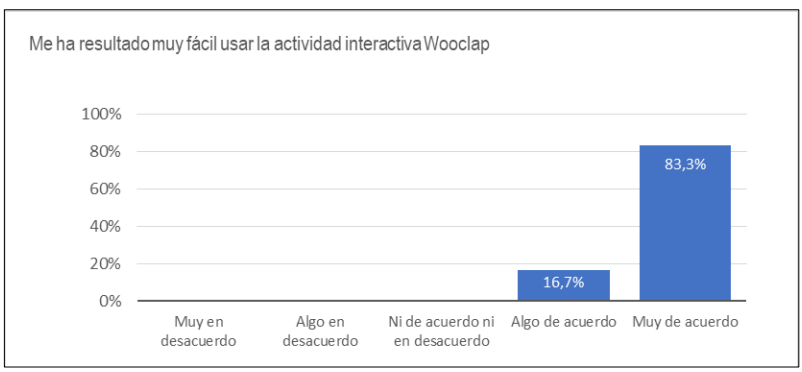


FIGURA 7. *Distribución de respuestas en cuanto al nivel de atención*

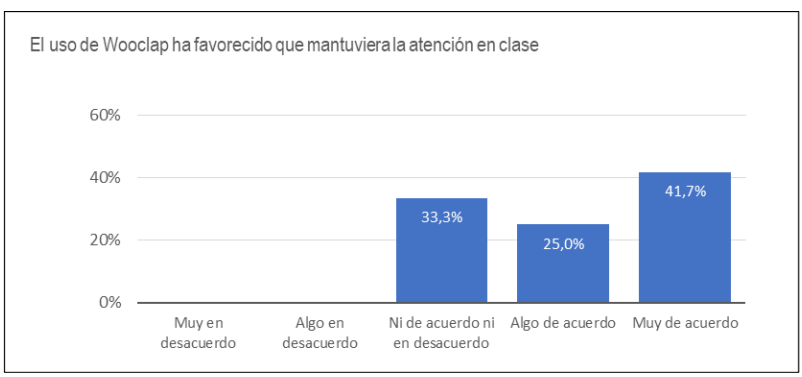


FIGURA 8. *Distribución de respuestas en cuanto al nivel de consolidación y mejora en la comprensión de los conceptos vistos en las actividades de repaso.*

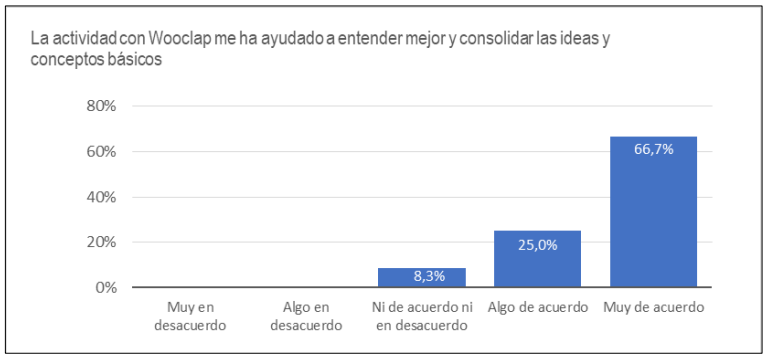


FIGURA 9. *Distribución de respuestas en cuanto a la identificación de los conceptos más importantes de cada aspecto tratado durante las actividades de repaso.*

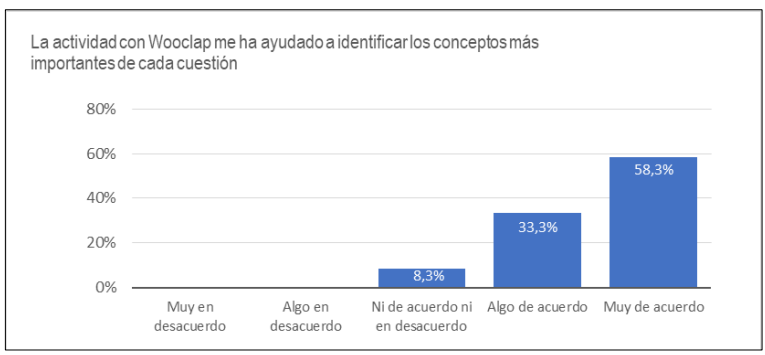


FIGURA 10. *Distribución de respuestas en cuanto a la sensación de seguridad y eficiencia a la hora de afrontar la parte práctica*

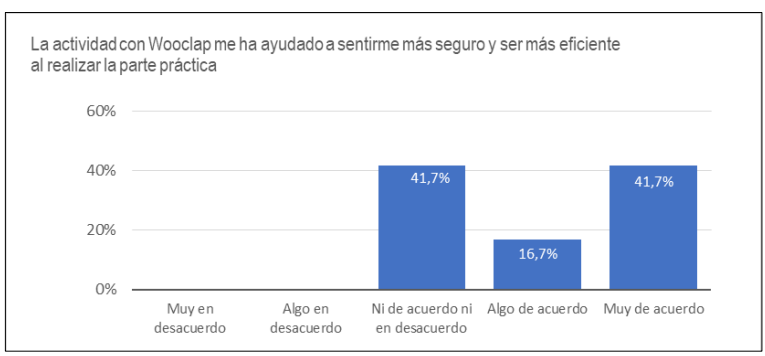


FIGURA 11. *Distribución de respuestas en cuanto al nivel de motivación*

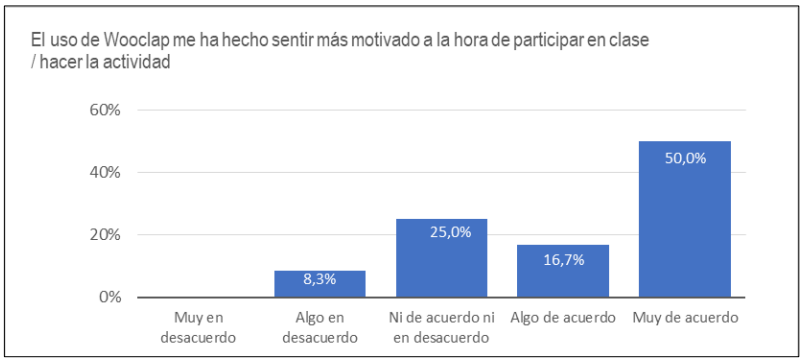


FIGURA 12. *Distribución de respuestas en cuanto a la capacidad para autoevaluar el proceso de aprendizaje.*

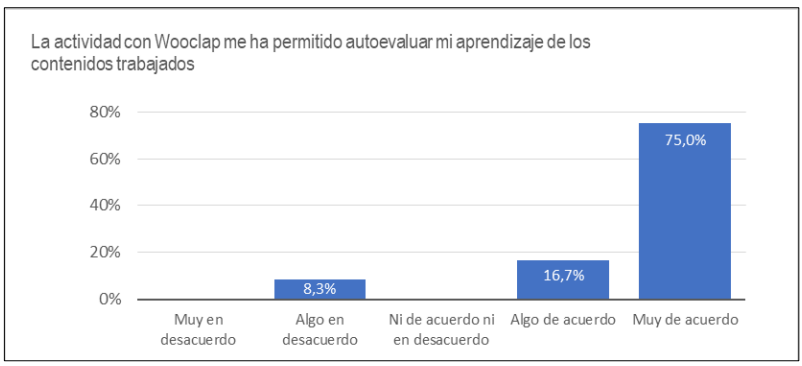


FIGURA 13. *Distribución de respuestas en cuanto a la recomendación de usar Wooclap en la asignatura en los próximos cursos.*

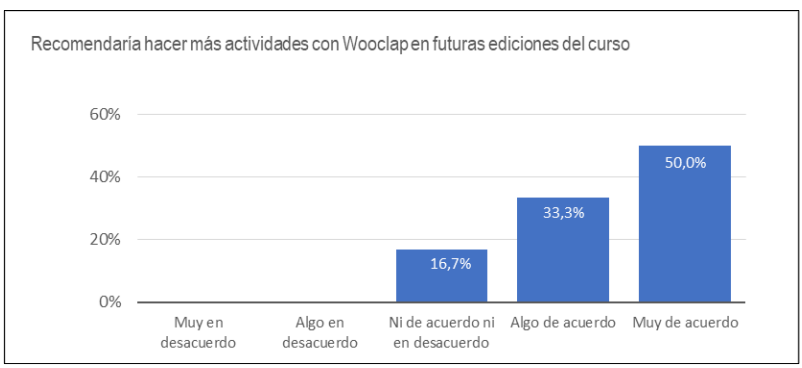
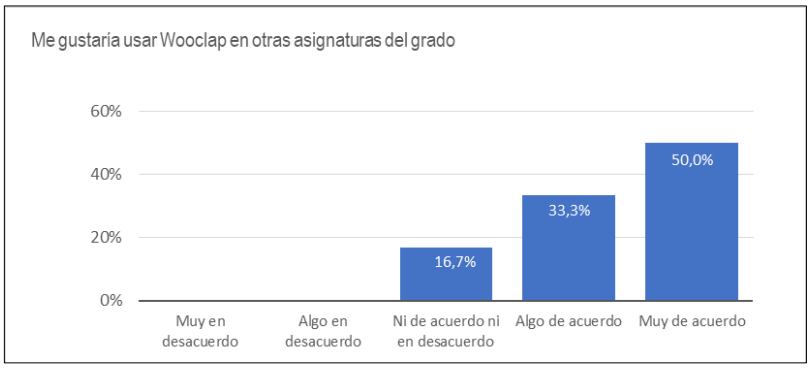
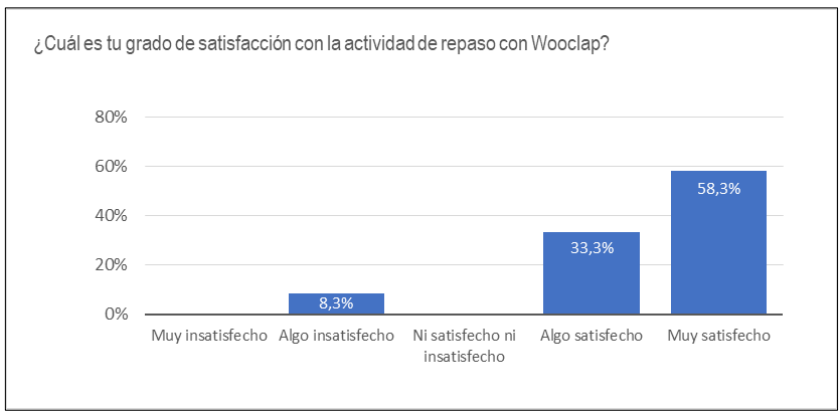


FIGURA 14. *Distribución de respuestas en cuanto al deseo de usar Wooclap en otras asignaturas de la carrera.*



La Figuras 15 recoge el nivel de satisfacción general con Wooclap de los estudiantes una vez finalizada la experiencia educativa.

FIGURA 15. *Nivel de satisfacción general con Wooclap.*



La figura 16 muestra las puntuaciones medias obtenidas en cada una de las respuestas, expresadas sobre 10, lo que permite compararlas entre sí en término cuantitativos. Se recoge también la distribución porcentual de las respuestas de cada pregunta en la escala “Muy en desacuerdo” a “Muy de acuerdo”.

FIGURA 16. *Valoraciones medias sobre 10 de cada una de las preguntas del cuestionario de satisfacción*

Respecto a las cuestiones abiertas, la pregunta de qué es lo que más les ha gustado de utilizar Wooclap ha sido la que ha recibido más respuestas (el 83% de los estudiantes que han respondido al cuestionario); en las respuestas se han repetido conceptos como “dinámico”, “sencillez”, “interactividad”, “repasar, fortalecer y consolidar”, expresados en frases como las que se muestran en la Tabla 2.

TABLA 2. *Respuestas a la pregunta abierta ¿Qué es lo que más te ha gustado de utilizar Wooclap?.*

¿Qué es lo que más te ha gustado de utilizar Wooclap?
Repasar conceptos de clase
Es una forma más dinámica de aprender
Es una manera interactiva de repasar lo que hemos dado en clase, y fortalecer los conocimientos
No era complicado de hacer y las preguntas con opciones predeterminadas.
sus preguntas cortas
Que ayuda a repasar las funciones de las fórmulas de forma más sencilla.
El repaso de conceptos
Lo dinámico que es
Es una forma distinta de aprender
quedarme con los datos relevantes de manera más sencilla

En cuanto a lo que menos les ha gustado, se han obtenido dos respuestas que hacen referencia a las dificultades que pueden encontrar relacionadas con los contenidos, como son "Las preguntas que no tienen respuestas predefinidas o de elección" o "el que no exista una ayuda a la respuesta". Por último, los comentarios o sugerencias inciden en la utilidad de la actividad para repasar, el deseo de emplear más la herramienta, tanto en esta asignatura como en otras, y el deseo de que la actividad hubiese incluido más preguntas para aclarar más los conceptos.

5. DISCUSIÓN

El objetivo general del presente estudio fue analizar el uso de Wooclap como recurso interactivo para el repaso de conceptos en una asignatura de carácter práctico, en concreto sobre funciones de la aplicación de hojas de cálculo Microsoft Excel, mediante preguntas realizadas tanto en el aula, con el profesor, como fuera, al ritmo de los participantes, y conocer la percepción de los alumnos acerca de su experiencia de uso y utilidad para el aprendizaje y su grado de satisfacción con la herramienta.

En términos generales la experiencia llevada a cabo ha resultado muy positiva, tanto en términos de los resultados de la propia actividad, que han permitido al docente identificar factores relacionados con el aprendizaje, como en relación con el análisis de los resultados del cuestionario de satisfacción realizado posteriormente.

En lo que respecta a la propia experiencia, la diferencia de resultados obtenidos por modalidad de realización del Wooclap en términos de porcentajes de acierto de las preguntas, mejores en general para los alumnos que la han realizado de forma asíncrona (Figura 4), podrían relacionarse con una mayor flexibilidad a la hora de buscar soluciones y encontrar las respuestas a las cuestiones planteadas, que es uno de los elementos reforzadores del aprendizaje a través de las actividades de repaso (León Urquijo et al., 2014). Como se observa en la Figura 4, esta tendencia se invierte drásticamente en la pregunta Q7, a la vez que llama la atención la caída en el porcentaje de aciertos de la pregunta Q8 en ambas modalidades, lo que proporciona información relevante acerca de los puntos débiles. Por otro lado, las correlaciones entre los

porcentajes de aciertos y las variables de asistencia y entrega de ejercicios son positivas y distintas de cero en todos los casos; las mayores correlaciones se dan con la asistencia y cuando la experiencia se ha desarrollado de forma síncrona, lo que implicaría por un lado que la actividad realizada es coherente con el diseño de la evaluación continua de la asignatura, de carácter presencial.

Atendiendo al análisis de las respuestas al cuestionario de satisfacción las valoraciones de la experiencia de innovación docente llevada a cabo son elevadas, con puntuaciones medias de todos los ítems evaluados que oscilan entre 7,5 y 9,6 sobre 10, según los datos recogidos en la Figura 16. Estos resultados corroborarían el potencial de los recursos tecnológicos innovadores como herramientas efectivas para orientar el aprendizaje de los estudiantes en la educación superior (Pelegrín-Borondo et al., 2021). En el caso específico de Wooclap, estudios previos muestran resultados favorables en su uso dentro de diversas disciplinas (p. ej., Sanz et al., 2020, en farmacología; Moreno-Medina et al., en ingeniería; Marin et al., en biología; Boostani et al., 2020, en enseñanza de idiomas, o Catalá et al., 2024 en cursos de economía).

La valoración más elevada corresponde a la facilidad de uso de la herramienta, en lo que están muy de acuerdo un 83% de los alumnos encuestados (Figura 6), y que arroja una valoración media sobre 10 de 9,6 (Figura 16). Esta es una de las características más destacadas manifestadas por los estudiantes que han participado en experiencias previas, lo que, junto a la facilidad de implementación percibida por los docentes, contribuye al éxito de la herramienta (Braçe-Diko & Garrido-Cumbrera, 2022; Catalá et al., 2024).

Los siguientes ítems con valoraciones medias más elevadas corresponden a aquellos aspectos del uso de Wooclap relacionados con la consecución de los objetivos propios de la actividad de repaso (ver figura 16): la capacidad de Wooclap para ayudar a entender mejor y consolidar ideas y conceptos básicos (valoración media de 9.0), la capacidad de Wooclap para identificar los conceptos más importantes relacionados con cada cuestión (valoración de 8.8), y la capacidad para facilitar la autoevaluación del proceso de aprendizaje (9.0). Estos resultados están a su vez alineados con las respuestas a las preguntas abiertas en las que

los alumnos manifiestan de forma expresa el interés por la experiencia de repaso, con la herramienta Wooclap como facilitadora del proceso dotándolo de interactividad, sencillez y dinamismo, características que influyen en los factores motivacionales de la herramienta. En este sentido, la valoración media del uso de Wooclap en lo que se refiere al nivel de motivación es alta (de 7,7 sobre 10 según los datos recogidos en la figura 16). Este aspecto motivacional se reconoce, además, junto a la capacidad para autoevaluarse, como factores de éxito en los procesos de aprendizaje en el ámbito de la educación superior (Camargo-Torres et al., 2023; Castro, 2021; León Urquijo et al., 2014). Otro aspecto importante que inciden en la motivación es el nivel atencional que, en este caso, es también elevada, con una valoración media del uso de Wooclap para favorecer la atención sostenida durante la actividades 7,7 sobre 10.

La cuestión relativa a la sensación de seguridad y eficiencia a la hora de afrontar la parte práctica es la que presenta la menor valoración, de 7,5 sobre 10 (Figura 16), con una distribución en las respuestas (Figura 11) que muestra este menor grado de acuerdo con la afirmación. Estos resultados invitan a revisar el diseño de la experiencia para que el resultado de la actividad de repaso pueda traducirse en una mejora efectiva del aprendizaje llevado a la práctica.

Por otro lado, en lo que respecta al interés mostrado por implementar actividades con Wooclap en otras asignaturas o la recomendación de usarlo en nuevas ediciones del curso, más del 80% de los estudiantes se han manifestado de acuerdo o muy de acuerdo con estas propuestas (Figuras 13 y 14), lo que también han expresado a través de los comentarios de la última pregunta, abierta, del cuestionario. Con una valoración media sobre 10 de 8,3 (Figura 16), el deseo expresado en estas cuestiones es indicativo del interés que ha suscitado la actividad con Wooclap.

Por último, la valoración global, en términos del grado de satisfacción, es elevada, de un 8,8 sobre 10 (Figura 16). Sin embargo, con casi un 60% de estudiantes que se encuentran muy satisfechos con la experiencia, hay un 8,3% de alumnos que manifiesta estar algo insatisfecho (Figura 15). Este patrón se repite en las cuestiones relativas al uso de Wooclap para favorecer el nivel de motivación o participación en clase

(Figura 11) o de propiciar la capacidad para autoevaluar el proceso de aprendizaje (Figura 12), con un 8.3% de estudiantes que se muestran algo en desacuerdo con ambas afirmaciones.

A este respecto, según la prueba t para muestras independientes, si se atiende a la modalidad de participación no parece haber diferencias significativas en las respuestas. ($p >> 0.1$), aunque se observa que las puntuaciones dadas a la pregunta sobre la atención (mejor en la modalidad presencial) y en la recomendación para futuras actividades (mejor en la asíncrona). Sin embargo, en cuanto al conocimiento previo de la herramienta Wooclap, cabe destacar que las puntuaciones de los que no la conocían son siempre mejores, lo que apuntaría a que el éxito de la actividad podría deberse, precisamente, a lo novedoso de la misma. De ello podría deducirse que el valor de experiencias como la que se ha expuesto, con el uso de herramientas interactivas, estaría, por tanto, en romper la monotonía de las actividades que se desarrollan habitualmente. Esto estaría en consonancia con lo observado por otros autores como Gil-García et al. (2023), que recomiendan usar actividades interactivas combinadas con actividades tradicionales para lograr todas las competencias.

La presente propuesta de innovación docente presenta una serie de limitaciones que es preciso señalar y que, a su vez, permiten plantear interesantes futuras líneas de actuación. La principal limitación vendría dada por el tamaño de la muestra, por lo que sería deseable replicar este tipo de experiencia simultáneamente en varios grupos de la misma titulación o incluso con alumnos de otras asignaturas y grados. A la vista de los resultados obtenidos, se podrían plantear experiencias orientadas al repaso de contenidos mediante actividades de forma que utilizara un recurso diferente en cada grupo que pudieran compararse con Wooclap, como podría ser el recurso interactivo H5P o herramientas más tradicionales como la herramienta exámenes de la plataforma Moodle o los formularios de Google o *Microsoft Forms*, o combinar los distintos recursos dentro de un mismo grupo. Esto permitiría detectar posibles diferencias en la percepción de los estudiantes con la experiencia en función de la herramienta empleada. Otro punto de interés es evaluar el impacto en el proceso de aprendizaje; en este contexto se trata de diseñar

experiencias que favorezcan el refuerzo y clarificación de conceptos y la reflexión antes de la práctica, con la inclusión de escenarios de trabajo a realizar después de la experiencia realizando un seguimiento y valoración de los resultados. En cualquier caso, sí parece interesante implementar este tipo de experiencias a lo largo del curso, no limitándolas solo a las actividades de repaso al final. Sería útil aplicarlas también como herramienta de repaso puntual o tras el desarrollo de cada una de las unidades del programa, lo que permitiría un seguimiento más dinámico del impacto de estas experiencias en el aprendizaje.

6. CONCLUSIONES

El presente estudio se ha centrado en una experiencia de innovación docente encaminada a evaluar la utilidad de Wooclap como herramienta para realizar actividades de repaso en asignaturas de carácter práctico a través de las percepciones de los estudiantes. Tanto el análisis de los resultados correspondientes a la actividad realizada con Wooclap como de las respuestas proporcionadas por los estudiantes al cuestionario de satisfacción distribuido posteriormente permiten calificar la experiencia como exitosa. En particular, los alumnos expresan un elevado grado de satisfacción con la actividad de repaso con Wooclap; perciben que es útil para repasar o reforzar conceptos e indican que les gustaría realizar más actividades con Wooclap, herramienta que encuentran fácil de usar, aunque el interés mostrado podría deberse en parte a lo novedoso de la actividad. En consecuencia, se recomienda implementar más actividades con Wooclap en el futuro, si bien sería conveniente no abusar de su uso e intercalar actividades con otras herramientas para favorecer y propiciar un mayor nivel de atención y motivación. Por otro lado, sería interesante valorar el impacto que tienen este tipo de actividades sobre el proceso de aprendizaje con el diseño de experiencias que incluyan tareas prácticas a realizar a continuación de la actividad de repaso interactiva.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El presente trabajo ha sido fruto de una investigación enmarcada dentro de las líneas de actuación del proyecto de título “H5P y Wooclap como

recursos innovadores en el aula virtual: impacto sobre estudiantes y docentes", concedido en la convocatoria competitiva de Proyectos de Innovación Educativa de la Universidad Rey Juan Carlos 2023-24, con una asignación presupuestaria de 600€. Se trata de un proyecto del Grupo de Innovación Docente Reconocido para La Optimización de los Recursos del Aula Virtual en la Educación Superior de la Universidad Rey Juan Carlos (https://gestion2.urjc.es/pdi/grupos-innovacion/gid-oraved).

8. REFERENCIAS

Area, M., y Adell. J. (2009). E-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord.) *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*, pp. 391-424. Málaga: Aljibe.

Boostani, N., Brumelot, C., Ouvrard, L., Stockinger, P., Vigny, P.-J., Tice-Dsirn, U., y Ho, C. (2020). L'enseignement-apprentissage du lexique médiatisé par le smartphone en classe de langue (le cas de la plateforme Wooclap). In Archives Audovosuelles Inalco. https://hal.science/hal-03161986

Braçe-Diko, O., & Garrido-Cumbrera, M. (2022). Utilización de herramientas tecnológicas de dinamización docente en educación superior de asignaturas de geografía. Geosaberes: *Revista de Estudos Geoeducacionais,* 13(1), 178–185. https://doi.org/10.26895/geosaberes.v13i0.1315

Camargo-Torres, M. D., Chong-Barreiro, M. C., Cáceres-Mesa, M. L., y Moreno-Tapia, J. (2023). Evaluación educativa y motivación escolar en educación superior. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(3), 191-197.

Castro, O. (2021). Cultura de evaluación formativa: retos y perspectivas en la práctica docente universitaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(3), 1-19.

Catalina-García B., García Galera M. del C. (2022), "Innovación y herramientas hi-tech en la docencia del periodismo. El caso de Wooclap. Doxa Comunicación", in Revista Interdisciplinar De Estudios De Comunicación Y Ciencias Sociales, 34, pp. 19-32.

Catalá, B., Muñoz-Higueras, D., y Sanjuán, J. (2024). Student Response Systems in higher education: A comparative analysis using Wooclap platform in economic courses. *Journal of Management and Business Education*, 7(2), 244-260. https://doi.org/10.35564/jmbe.2024.0014

Gil-García, I. C., Fernández-Guillamón, A., García-Cascales, M. S., y Molina-García, A. (2023). Virtual campus environments: A comparison between interactive H5P and traditional online activities in master teaching. *Computer Applications in Engineering Education*, 31, 1648-1661. https://doi.org/10.1002/cae.22665

Hernández-Ramos, J. P., Martín-Cilleros, M. V. y Sánchez-Gómez, M. C. (2020). Valoración del empleo de Kahoot en la docencia universitaria en base a las consideraciones de los estudiantes. *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información*, 37(6), 16-30. https://doi.org/10.17013/risti.37.16–30

León Urquijo, A. P., Risco del Valle, E., & Alarcón Salvo, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de la Educación Superior,* XLIII (4)(172), 123-144. https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.03.012

Marin, J., Brichler, S., Lecuyer, H., Carbonnelle, E., y Lescat, M. (2021). Feedback From Medical and Biology Students on Distance Learning: Focus on a Useful Interactive Software, Wooclap. *Journal of Educational Technology Systems*, 50(2), 188-200. https://doi.org/10.1177/00472395211023383

Mauri, T., y Onrubia, J. (2008). El profesor en entornos virtuales: condiciones, perfil y competencias. En C. Coll y C. Monereo (Coords.) *Psicología de la educación virtual*. (132-152). Madrid: Morata.

Martín-Sómer, M., Casado, C., & Gómez-Pozuelo, G. (2024). Utilising interactive applications as educational tools in higher education: Perspectives from teachers and students, and an analysis of academic outcomes. *Education for Chemical Engineers*, 46, 1-9. https://doi.org/10.1016/j.ece.2023.10.001

Moreno-Medina, I., Peñas-Garzón, M., Belver, C., y Bedia, J. (2023). Wooclap for improving student achievement and motivation in the Chemical Engineering Degree. *Education for Chemical Engineers*, 45, 11-18. https://doi.org/10.1016/j.ece.2023.07.003

Pelegrín-Borondo, J., Sierra-Murillo, Y., García-Milon, A., y Olarte-Pascual, C. (2021). Game of Thrones in Class (Episode 2). ¿Improving Gamification reduces Amotivation and Increases Service Quality in Class? *Journal of Management and Business Education*, 4(2), 165-182. https://doi.org/10.35564/jmbe.2021.0010

EVALUANDO EL IMPACTO DE LA INSTRUCCIÓN PREVIA EN LA SENSACIÓN DE PRESENCIA CON REALIDAD VIRTUAL

ROBI BARRANCO-MERINO
Instituto Universitario de Investigación en Tecnología Centrada en el Ser Humano
Universitat Politècnica de València, Valencia, Spain

GLORIA SANTIAGO MÉNDEZ
Departamento de economía y administración de empresas
Facultad de comercio y gestión
Universidad de Málaga, 29071, Málaga, Spain

GUILLERMO BERMÚDEZ GONZÁLEZ
Departamento de economía y administración de empresas
Facultad de comercio y gestión
Universidad de Málaga, 29071, Málaga, Spain

1. INTRODUCCIÓN

La realidad virtual (RV) ha emergido como una potencial herramienta en el ámbito educativo. Su capacidad para crear entornos virtuales y experiencias de aprendizaje situado ofrece oportunidades únicas para la innovación docente. Sin embargo, maximizar los beneficios de la RV requiere comprender los factores que influyen en la sensación de presencia, un elemento clave para lograr experiencias efectivas. Este estudio aborda esta necesidad al evaluar el impacto de la instrucción previa sobre RV en los niveles de presencia experimentados por los estudiantes.

1.1. REALIDAD VIRTUAL Y DOCENCIA

Según Westera (2010), tres aspectos han influido predominantemente en la educación a lo largo de su desarrollo histórico. Se trata de práctica educativa, investigación educativa y tecnología educativa.

La RV es un medio emergente que tiene el potencial de cambiar y mejorar la forma en que se educa a los estudiantes en muchos campos (Blazauskas et al., 2017; Pantelidis, 1997). Puede usarse como una simulación que modela el mundo real lo más fielmente posible, o puede usarse como una simulación de un mundo altamente imaginario. La realidad virtual permite experimentar de forma económica y segura entornos físicos peligrosos, inaccesibles por tiempo o espacio, o incluso imposibles por otras limitaciones físicas (Pantelidis, 1997).

Los mundos virtuales son eficaces para mejorar los resultados de aprendizaje (Merchant et al., 2014) e incluso mejora la comprensión de conceptos complejos (Lindgren et al., 2016; Parmar et al., 2016). No obstante, es posible que las funciones de realidad virtual por sí solas no logren la experiencia de aprendizaje deseada (Blazauskas et al., 2017). Para lograr mejorar los resultados de aprendizaje, es fundamental que los estudiantes perciban los objetivos de aprendizaje diseñados en la experiencia virtual como útiles y accesibles gracias a la realidad virtual (Ai-Lim Lee et al., 2010). Y para ello es clave que el entorno virtual funcione de forma óptima y evoque la experiencia deseada.

1.2. Sensación de Presencia

La sensación de presencia, un elemento central en la experiencia de entornos virtuales (Baños et al., 2004; Steuer, 1992), se ha definido como un estado psicológico o percepción subjetiva donde la tecnología media la experiencia del individuo, pero el entorno se percibe como si esa tecnología no estuviera involucrada (*International Society for Presence Research*, n.d.).

En una de sus primeras definiciones, Lombard y Ditton (1997) definieron la sensación de presencia como "una ilusión perceptiva de no mediación", donde el usuario percibe incorrectamente una escena mediada tecnológicamente como no mediada. Este fenómeno es una ilusión perceptiva, pero no cognitiva (Slater, 2018). El cerebro y el cuerpo reaccionan automáticamente a eventos y objetos en el entorno virtual que son identificados por el sistema perceptivo, mientras que el sistema cognitivo responde lentamente con la conclusión de que lo que la persona está experimentando es una ilusión perceptiva (Berkman & Çatak, 2021).

1.3. Dimensiones de la Sensación de Presencia

El sentido de presencia es un concepto multidimensional (*International Society for Presence Research*, n.d.; Riva et al., 2007); es decir, existen diferentes tipos. Se sabe comparativamente poco sobre qué tipos existen, pero los estudiosos han propuesto varias dimensiones (*International Society for Presence Research*, n.d.). A menudo ha habido confusión sobre cómo estudiar la presencia y sus determinantes y consecuencias. Entre las dimensiones de presencia más reconocidas se encuentran la presencia espacial y la autopresencia (*International Society for Presence Research*, n.d.; Skarbez et al., 2017). La presencia espacial se ha definido como "una sensación de estar allí" (*International Society for Presence Research*, n.d.). Por su parte, la autopresencia se ha definido como el estado psicológico en el que los yo virtuales se experimentan como el yo físico (identidad y/o cuerpo) de manera sensorial y no sensorial (Lee, 2004).

1.4. Sensación de Presencia y Docencia

A pesar de la creciente adopción de la RV en contextos educativos, se sabe comparativamente poco sobre cómo optimizar la sensación de presencia para mejorar la efectividad de las experiencias de aprendizaje virtual. En particular, el impacto de la instrucción previa sobre RV en los niveles de presencia experimentados por los estudiantes es un área que merece mayor atención.

Este estudio busca abordar esta brecha en el conocimiento al evaluar el efecto de la instrucción previa sobre RV en los niveles de presencia espacial y autopresencia experimentados por estudiantes universitarios. Comprender cómo la instrucción previa puede influir en la sensación de presencia podría proporcionar valiosas pautas para el diseño de experiencias educativas en RV más efectivas y enriquecedoras, así como ofrecer algunas explorar la importancia sobre el diseño de los contenidos formativos paralelos necesarios para lograr el éxito educativo de la experiencia diseñada.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General

Evaluar el impacto de la instrucción previa sobre realidad virtual en la sensación de presencia experimentada por estudiantes universitarios en entornos virtuales.

2.1. Objetivos Específicos

- EO1. Analizar la variabilidad en los niveles de presencia espacial y autopresencia entre los grupos instruidos y no instruidos.
- EO11. Comparar los niveles de presencia espacial y autopresencia entre los grupos instruidos y no instruidos.
- EO111. Investigar el efecto combinado de la instrucción previa y la experiencia previa con RV en dichas dimensiones de la sensación de presencia.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes y Diseño

El estudio se llevó a cabo con la participación de 48 estudiantes de la Universidad de Málaga, cuyas edades oscilaban entre los 18 y 25 años. Se implementó un diseño experimental entre sujetos, en el que la variable independiente principal fue la condición de instrucción previa sobre realidad virtual (RV). Los participantes fueron asignados aleatoriamente a dos grupos: el grupo instruido (n = 23) y el grupo no instruido (n = 25). Adicionalmente, se consideró la experiencia previa de los participantes con RV como una variable secundaria para análisis posteriores.

3.2. Instrumentos y Materiales

Para la realización del experimento, se desarrollaron cuatro entornos virtuales equivalentes en términos de interactividad y complejidad. Los entornos se diferenciaron exclusivamente en el paisaje mostrado. Estos entornos fueron diseñados utilizando el motor Unity V2021.3.12f1 y se ejecutaron en las gafas virtuales Meta Quest 2 (HMD). Los entornos virtuales consistían en un paisaje exterior en proyección 360º de alta resolución. Las interacciones posibles en los mismos eran exclusivamente de visualización y rotación del punto de visión, pero no de desplazamiento ni interacción con eventos, objetos u otro tipo de entidades virtuales. Para la autorepresentación de los participantes en el entorno virtual se

diseñaron manos virtuales que se superponían a tiempo real sobre la posición de las manos físicas y reproducían los movimientos de las mismas.

Las dimensiones de la sensación de presencia se evaluaron mediante reporte subjetivo post hoc por cuestionario. La dimensión de presencia espacial se evaluó mediante la adaptación de la escala "spatial presence" validada por Vorderer et al. (Vorderer et al., 2004), en *MEC Spatial Presence Questionnaire (MEC-SPQ)*. En concreto mediante los ítems "Sentí que realmente estaba allí en ese lugar", "Era como si mi verdadera ubicación se hubiera trasladado a ese lugar" y "Me sentí como si estuviera presente en ese lugar". La dimensión de autopresencia se evaluó mediante la elaboración de una adaptación reducida de la escala "Extended Self-Presence" de Ratan y Hasler (2009) en *Self-Presence Questionnaire (SPQ)*. En concreto mediante los ítems "Sentí como si las manos virtuales fueran realmente mis manos", "Sentí que mi cuerpo físico y mis manos virtuales estaban conectadas" y "Sentí que, de algún modo, mi cuerpo existía en ese lugar". Cada constructo se evaluó utilizando una escala Likert de 7 puntos.

El cuestionario demográfico, desarrollado específicamente para este estudio, recopilaba información sobre la edad, el sexo y la experiencia previa de los participantes con la RV. La experiencia previa se categorizó en tres niveles: "Nunca he usado la realidad virtual", "Alguna vez he usado la realidad virtual" y "Uso la realidad virtual con frecuencia".

3.3. Procedimiento

El procedimiento experimental se llevó a cabo en las instalaciones de la universidad de Málaga, en concreto, en una sala de reuniones amplia y apartada, con sillas móviles dispuestas libre de obstáculos en un radio de 1'5 metros, y con buena iluminación y ventilación natural. Se emplearon oscurecimientos parciales para facilitar el correcto funcionamiento de los HMD y las sillas se dispusieron alejadas de ventanas y puertas para reducir distractores ambientales. La experimentación se realizó en sesiones grupales de 5 participantes atendidos por supervisores que realizaban el seguimiento del buen funcionamiento de la experiencia RV.

Para la condición experimental de instrucción se preparó un taller de 30 minutos durante el cual se les instruyó en los siguientes conceptos:

- Realidad Extendida: la combinación de tecnologías que incluyen la realidad virtual (VR), la realidad aumentada (AR) y la realidad mixta (MR) para crear experiencias inmersivas que superponen o integran elementos virtuales con el entorno físico. Se ejemplificó mediante vídeos de uso aplicado de cada una de ellas y algunos dispositivos mediante los cuales se puede acceder a dichas tecnologías. Se mostraron videos de compañías como Google (Google Cardboard), Meta (Meta Quest, Instagram), Apple (Vision Pro), HTC (HTC Vive) y Microsoft (Hololens) y otras tecnologías emergentes como las lentillas microLED.

- Metaverso: Debatido y contextualizado en grupo con referencias como partes de la película *Ready Player One* mostradas durante el taller.

- Virtual y físico: Lo virtual referido a entornos, objetos o experiencias creados y existiendo en el mundo digital, accesibles a través de dispositivos tecnológicos. Lo físico referido a lo que existe en el mundo material, perceptible sin necesidad de mediación por los sentidos humanos.

El taller fomentó el debate para cada uno de los contenidos y sobre la experiencia humana consecuente de los mismos. También se animó a los participantes a imaginar el futuro de estas tecnologías emergentes y, si fuesen sus desarrolladores, que podrían crear con ella. Durante todo el taller se empleó contenido visualmente atractivo, priorizando videos siempre que fuese posible. Se mostraron videos de experiencias, dispositivos y complementos de los dispositivos.

Previo a la sesión experimentales de realidad virtual se les indicó que debían permanecer en silencio durante toda la experiencia y levantar la mano en caso de incidencia. Los supervisores recibieron a los participantes, colocaron y retiraron los HMD al inicio y final de la experiencia virtual de cada participante. También, se proporción a los participantes instrucciones estandarizadas sobre el uso del equipo de RV y la duración de la experiencia.

Todos los participantes experimentaron uno de los cuatro entornos virtuales, asignado de manera aleatoria, durante 5 minutos. Inmediatamente después de la experiencia, los participantes completaron el cuestionario de presencia y el cuestionario demográfico en formato digital.

3.4. Consideraciones Éticas

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Málaga. Todos los participantes proporcionaron consentimiento informado por escrito antes de participar en el estudio.

3.5. Análisis de Datos

El análisis de los datos recopilados se llevó a cabo mediante una serie de técnicas estadísticas. Inicialmente, se realizaron pruebas de normalidad utilizando el test de Shapiro-Wilk. Se procedió con un análisis descriptivo de las medias y la dispersión de los niveles de presencia espacial y autopresencia en ambos grupos. Para comparar las medias de presencia entre los grupos, se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes. La relación entre la presencia espacial y la autopresencia se examinó mediante un análisis de correlación de Pearson. Se empleó una regresión lineal múltiple para identificar predictores significativos de la autopresencia. Finalmente, se realizó un ANOVA de dos vías para evaluar el efecto combinado de la instrucción previa y la experiencia previa con RV en los niveles de presencia.

Para controlar el error Tipo I, se aplicó la corrección de Bonferroni en las comparaciones múltiples. El tamaño del efecto se calculó utilizando la d de Cohen para las comparaciones de medias y el η^2 parcial para el ANOVA.

Todos los análisis estadísticos se llevaron a cabo utilizando el software SPSS versión 26, estableciendo un nivel de significancia de $p < 0.05$.

4. RESULTADOS

El análisis se estructuró en varias etapas complementarias para abordar la pregunta de investigación. Inicialmente, se evaluó la normalidad de

los datos. A continuación, se realizaron comparaciones de medias, análisis de dispersión, análisis de correlación y regresión lineal múltiple. Finalmente, se empleó un análisis de varianza (ANOVA) de dos vías para evaluar los efectos combinados de la instrucción y la experiencia previa con realidad virtual.

La combinación de estos métodos estadísticos ofrece una mayor robustez en las conclusiones, al abordar el fenómeno desde múltiples perspectivas analíticas. A continuación, se detallan los hallazgos de cada etapa del análisis:

3.1. Análisis de normalidad

Se realizó la prueba de Shapiro-Wilk para evaluar la normalidad de los datos en ambos constructos (presencia espacial y autopresencia) para los grupos instruido y no instruido. Los resultados indicaron que todos los conjuntos de datos seguían una distribución normal ($p > 0.05$), permitiendo así el uso de pruebas paramétricas en los análisis subsiguientes.

3.2. Comparación de medias

Se llevó a cabo una prueba t-Student para muestras independientes con el fin de comparar las medias de los constructos entre los grupos instruido y no instruido. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las medias de presencia espacial ($t = 0.7619$, $p = 0.4497$) ni en las de autopresencia ($t = 1.1544$, $p = 0.2546$) entre ambos grupos.

3.3. Análisis de dispersión

El análisis de dispersión reveló que, para la presencia espacial, ambos grupos presentaban una variabilidad similar (desviación estándar ≈ 1.2, rango intercuartílico = 1.6667). Sin embargo, para la autopresencia, el grupo instruido mostró una mayor dispersión (desviación estándar = 1.2942, rango intercuartílico = 2.0000) en comparación con el grupo no instruido (desviación estándar = 0.9422, rango intercuartílico = 1.6667).

3.4. Análisis de correlación

Se observó una correlación positiva moderada entre los constructos de presencia espacial y autopresencia tanto en el grupo no instruido ($r = 0.5746$, $p = 0.0026$) como en el grupo instruido ($r = 0.5627$, $p = 0.0051$). Estas correlaciones fueron estadísticamente significativas en ambos casos.

3.5. Análisis de regresión lineal múltiple

Se realizó un análisis de regresión lineal múltiple utilizando la autopresencia como variable dependiente y la presencia espacial y la condición experimental como variables independientes. Los resultados indicaron que la presencia espacial era un predictor significativo de la autopresencia ($\beta = 0.5751$, $p < 0.001$), mientras que la condición experimental no lo era ($\beta = -0.1988$, $p = 0.473$). El modelo explicó aproximadamente el 42.2% de la variabilidad en la autopresencia (R^2 ajustado = 0.422).

3.6. Análisis de varianza (ANOVA) de dos vías

Se llevó a cabo un ANOVA de dos vías para evaluar el efecto de la instrucción y la experiencia previa con realidad virtual, así como su interacción, en los niveles de presencia espacial y autopresencia. No se encontraron efectos principales ni de interacción estadísticamente significativos para ninguno de los dos constructos ($p > 0.05$ en todos los casos).

5. DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio arrojan luz sobre el impacto de la instrucción previa en la sensación de presencia experimentada por estudiantes universitarios en entornos de realidad virtual (RV). Contrariamente a lo que se podría esperar, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de presencia espacial y autopresencia entre los grupos instruido y no instruido. Este hallazgo sugiere que la instrucción previa sobre RV, al menos en el formato y duración utilizados en este estudio, puede no ser un factor determinante en la intensidad de la sensación de presencia experimentada por los usuarios.

Es interesante destacar que, aunque no hubo diferencias significativas en las medias, el análisis de dispersión reveló una mayor variabilidad en la autopresencia para el grupo instruido. Esto podría indicar que la

instrucción previa, si bien no afecta uniformemente a todos los participantes, puede influir en la experiencia de algunos participantes de manera más pronunciada que en otros. Esta variabilidad podría estar relacionada con diferencias individuales en la evocación de la sensación de presencia, una cuestión comúnmente argumentada por otros autores (por ejemplo, ver Baños et al., 2004; Ling et al., 2013), o en la forma en que cada persona procesa y aplica la información recibida durante la instrucción y su intención conductual de aprender (Cheng & Tsai, 2020).

La correlación positiva moderada encontrada entre la presencia espacial y la autopresencia en ambos grupos respalda la idea de que estos son constructos relacionados pero distintos dentro del concepto más amplio de sensación de presencia (*International Society for Presence Research*, n.d.; Skarbez et al., 2017). Esta relación sugiere que las estrategias para mejorar una dimensión particular de la sensación de presencia podrían tener efectos positivos en otras dimensiones a la vez. Sin embargo, la naturaleza exacta de esta relación merece una investigación más profunda. No está claro si la influencia entre estos constructos es meramente aditiva, donde las mejoras en cada dimensión se suman de manera lineal, o si existe una interacción más compleja que podría resultar en efectos sinérgicos. Por ejemplo, un efecto aditivo implicaría que mejoras independientes en presencia espacial y autopresencia simplemente se sumarían, mientras que un efecto multiplicativo o de interacción podría resultar en un aumento más que proporcional en la sensación general de presencia. Futuros estudios podrían emplear análisis de moderación o modelos de ecuaciones estructurales para explorar la naturaleza precisa de esta relación y determinar si existen efectos de interacción significativos entre estas u otras dimensiones de presencia.

El análisis de regresión lineal múltiple reveló que la presencia espacial es un predictor significativo de la autopresencia, lo que refuerza la importancia de diseñar entornos virtuales que evoquen una fuerte sensación de "estar allí" para mejorar la experiencia general de presencia. La identificación de tales predictores es de gran valor en el campo de la realidad virtual (RV), tanto desde una perspectiva teórica como práctica. Desde el punto de vista teórico, estos hallazgos contribuyen a una comprensión más profunda de las interrelaciones entre las distintas

dimensiones de la presencia, permitiendo refinar los modelos conceptuales existentes. En términos prácticos, el conocimiento de estos predictores puede guiar el diseño de experiencias de RV más efectivas, al proporcionar puntos de intervención específicos para los desarrolladores. Por ejemplo, al centrarse en mejorar los factores que contribuyen a la presencia espacial, los diseñadores podrían indirectamente potenciar la autopresencia, optimizando así los recursos en el desarrollo de entornos virtuales y potencialmente mejorando los resultados educativos.

La falta de efectos significativos de la experiencia previa con RV, tanto de forma independiente como en interacción con la instrucción previa, sugiere que la sensación de presencia puede ser una experiencia más inmediata y menos dependiente de la familiaridad con la tecnología de lo que se pensaba inicialmente. Estos resultados se alinean con los de Sylaiou et al. (2010) y Just et al. (2024), quienes no encontraron correlación estadísticamente significativa entre la experiencia previa y la sensación de presencia. Sin embargo, es importante considerar que, aunque no se observaron diferencias significativas en las medias, el análisis de dispersión reveló una mayor variabilidad en la autopresencia para el grupo instruido. Esta variabilidad sugiere que la evocación de la sensación de presencia podría ser más heterogénea de lo que indican las medias grupales, y que diferentes perfiles de usuarios podrían responder de manera distinta a la instrucción previa y a la experiencia en RV. Factores individuales como la tendencia de absorción (Hartmann et al., 2016), la capacidad de atención o incluso diferencias en estilos cognitivos podrían estar influyendo en esta variabilidad (Slater & Usoh, 1993; Witmer & Singer, 1998). A pesar de esta heterogeneidad, estos resultados sugieren que los estudiantes podrían beneficiarse de experiencias educativas en RV independientemente de su nivel de experiencia previa, lo cual tiene implicaciones positivas para la implementación de RV en entornos educativos. No obstante, futuros estudios deberían considerar un análisis más detallado de los perfiles de usuario para comprender mejor cómo optimizar estas experiencias para diferentes tipos de estudiantes.

Estos resultados tienen implicaciones importantes para el diseño de experiencias educativas en RV. Aunque la instrucción previa sobre la

tecnología puede no ser crucial para aumentar la sensación de presencia, otros factores como el diseño del entorno virtual y la naturaleza de las tareas a realizar podrían ser más determinantes. Como sugieren Ai-Lim Lee et al. (2010), es fundamental que los estudiantes perciban los objetivos de aprendizaje diseñados en la experiencia virtual como útiles y accesibles.

Es importante señalar algunas limitaciones del estudio. La duración relativamente corta de la experiencia en RV (5 minutos) podría no haber sido suficiente para detectar diferencias sutiles entre los grupos. Además, el contenido específico de la instrucción previa y su relevancia directa para la experiencia en RV podrían haber influido en los resultados. En cuanto a la muestra, es necesario destacar varias limitaciones. En primer lugar, el tamaño relativamente pequeño de la muestra (n = 48) podría haber limitado el poder estadístico para detectar efectos de menor magnitud. Asimismo, la homogeneidad de la muestra, compuesta exclusivamente por estudiantes universitarios de una misma institución y con un rango de edad limitado (18-25 años), podría afectar la generalización de los resultados a otras poblaciones. La falta de diversidad en términos de antecedentes educativos, socioeconómicos y culturales también podría haber influido en los hallazgos. Futuros estudios deberían considerar muestras más grandes y diversas para aumentar la validez externa de los resultados y permitir un análisis más robusto de las variables en cuestión.

En futuras investigaciones, sería valioso explorar el impacto de diferentes tipos y duraciones de instrucción previa, así como examinar cómo la sensación de presencia se desarrolla a lo largo de experiencias de RV más prolongadas. También sería interesante investigar la instrucción previa estrictamente sobre sensación de presencia y su relación con los reportes subjetivos por cuestionarios y otras métricas objetivas, como reportes neurofisiológicos. Asimismo, sería de interés explorar cómo se relacionan estos resultados con distintos entornos virtuales y factores de diseño, por ejemplo, grados de interactividad, mecánicas de la experiencia virtual, tipo de contenido y narrativa, características gráficas. Por último, un estudio que abarque otras dimensiones de la sensación de presencia y la relación entre ellas y las aquí estudiadas

ayudaría a proporcionar una comprensión más holística del fenómeno. Esto podría incluir dimensiones como la presencia social, la copresencia o la presencia física (*International Society for Presence Research*, n.d.). Un enfoque multidimensional permitiría elaborar un modelo más completo de cómo estas distintas dimensiones de la sensación de presencia interactúan y se influyen mutuamente, lo que a su vez facilitaría el diseño de experiencias de RV más efectivas y enriquecedoras en contextos educativos. Además, sería beneficioso investigar cómo estos aspectos de la presencia se relacionan con los resultados de aprendizaje y la transferencia de conocimientos, para así optimizar el potencial pedagógico de la RV.

6. CONCLUSIONES

Este estudio investigó el impacto de la instrucción previa en la sensación de presencia experimentada por estudiantes universitarios en entornos de realidad virtual (RV). Los resultados sugieren que la instrucción previa sobre RV no tiene un efecto significativo en los niveles de presencia espacial y autopresencia, indicando que la sensación de presencia es una experiencia menos dependiente de la familiarización previa con la tecnología de lo que se pensaba inicialmente. Sin embargo, se encontró una correlación positiva entre presencia espacial y autopresencia, y se identificó la presencia espacial como un predictor significativo de la autopresencia.

Estas conclusiones tienen implicaciones importantes para la implementación de RV en entornos educativos. Sugieren que, al diseñar experiencias educativas en RV, es más determinante centrarse en crear entornos efectivos y tareas significativas que en proporcionar una instrucción previa extensa sobre la tecnología. No obstante, la variabilidad observada en la autopresencia subraya la importancia de considerar las diferencias individuales en el diseño de estas experiencias. Este estudio contribuye así a la comprensión de cómo la RV puede ser utilizada de manera más efectiva en la educación, allanando el camino para el desarrollo de experiencias de aprendizaje más enriquecedoras y efectivas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este estudio ha sido desarrollado en colaboración con el startup de investigación More Than Verso y la Universidad de Málaga.

8. REFERENCIAS

Ai-Lim Lee, E., Wong, K. W., & Fung, C. C. (2010). How does desktop virtual reality enhance learning outcomes? A structural equation modeling approach. Computers & Education, 55(4), 1424–1442. https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2010.06.006

Baños, R. M., Botella, C., Alcañiz, M., Liaño, V., Guerrero, B., & Rey, B. (2004). Immersion and Emotion: Their Impact on the Sense of Presence. In CYBERPSYCHOLOGY & BEHAVIOR (Vol. 7, Issue 6).

Berkman, M. İ., & Çatak, G. (2021). I-GROUP PRESENCE QUESTIONNAIRE: PSYCHOMETRICALLY REVISED ENGLISH VERSION. Mugla Journal of Science and Technology, 7(0), 1–10. https://doi.org/10.22531/MUGLAJSCI.882271

Blazauskas, T., Maskeliunas, R., Bartkute, R., Kersiene, V., Jurkeviciute, I., & Dubosas, M. (2017). Virtual reality in education: New ways to learn. Communications in Computer and Information Science, 756, 457–465. https://doi.org/10.1007/978-3-319-67642-5_38/TABLES/1

Cheng, K. H., & Tsai, C. C. (2020). Students' motivational beliefs and strategies, perceived immersion and attitudes towards science learning with immersive virtual reality: A partial least squares analysis. British Journal of Educational Technology, 51(6), 2140–2159. https://doi.org/10.1111/BJET.12956

Hartmann, T., Wirth, W., Schramm, H., Klimmt, C., Vorderer, P., Gysbers, A., Böcking, S., Ravaja, N., Laarni, J., Saari, T., Gouveia, F., & Sacau, A. M. (2016). The spatial presence experience scale (SPES): A short self-report measure for diverse media settings. Journal of Media Psychology, 28(1), 1–15. https://doi.org/10.1027/1864-1105/A000137

International Society for Presence Research. (n.d.). Retrieved October 25, 2023, from https://ispr.info/

Just, S. A., Lütt, A., Siegle, P., & Döring-Brandl, E. J. (2024). Feasibility of using virtual reality in geriatric psychiatry. International Journal of Geriatric Psychiatry, 39(1), e6060. https://doi.org/10.1002/GPS.6060

Lee, K. M. (2004). Presence, Explicated. Communication Theory, 14(1), 27–50. https://doi.org/10.1111/J.1468-2885.2004.TB00302.X

Lindgren, R., Tscholl, M., Wang, S., & Johnson, E. (2016). Enhancing learning and engagement through embodied interaction within a mixed reality simulation. Computers & Education, 95, 174–187. https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2016.01.001

Ling, Y., Nefs, H. T., Brinkman, W. P., Qu, C., & Heynderickx, I. (2013). The relationship between individual characteristics and experienced presence. Computers in Human Behavior, 29(4), 1519–1530. https://doi.org/10.1016/J.CHB.2012.12.010

Lombard, M., & Ditton, T. (1997). At the heart of it all: The concept of presence. Journal of Computer-Mediated Communication, 3(2). https://doi.org/10.1111/J.1083-6101.1997.TB00072.X/4080403

Merchant, Z., Goetz, E. T., Cifuentes, L., Keeney-Kennicutt, W., & Davis, T. J. (2014). Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis. Computers & Education, 70, 29–40. https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2013.07.033

Pantelidis, V. S. (1997). Virtual reality and engineering education. Comput. Appl. Eng. Educ., 5, 3–12. https://doi.org/https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0542(1997)5:1%3C3::AID-CAE1%3E3.0.CO;2-H

Parmar, D., Babu, S. V., Lin, L., Jörg, S., D'Souza, N., Leonard, A. E., & Daily, S. B. (2016). Can embodied interaction and virtual peer customization in a virtual programming environment enhance computational thinking? Research on Equity and Sustained Participation in Engineering, Computing, and Technology (RESPECT), 1–2. https://doi.org/10.1109/RESPECT.2016.7836179

Ratan, R., & Hasler, B. S. (2009). Self-Presence Standardized : Introducing the Self-Presence Questionnaire (SPQ).

Riva, G., Mantovani, F., Capideville, C. S., Preziosa, A., Morganti, F., Villani, D., Gaggioli, A., Botella, C., & Alcañiz, M. (2007). Affective Interactions Using Virtual Reality: The Link between Presence and Emotions. Http://Www.Liebertpub.Com/Cpb, 10(1), 45–56. https://doi.org/10.1089/CPB.2006.9993

Skarbez, R., Brooks, F. P., & Whitton, M. C. (2017). A survey of presence and related concepts. In ACM Computing Surveys (Vol. 50, Issue 6). https://doi.org/10.1145/3134301

Slater, M. (2018). Immersion and the illusion of presence in virtual reality. British Journal of Psychology, 109(3), 431–433. https://doi.org/10.1111/BJOP.12305

Slater, M., & Usoh, M. (1993). Representations Systems, Perceptual Position, and Presence in Immersive Virtual Environments. Presence: Teleoperators

and Virtual Environments, 2(3), 221–233. https://doi.org/10.1162/PRES.1993.2.3.221

Steuer, J. (1992). Defining Virtual Reality: Dimensions Determining Telepresence. Journal of Communication, 42(4), 73–93. https://doi.org/10.1111/J.1460-2466.1992.TB00812.X

Sylaiou, S., Mania, K., Karoulis, A., & White, M. (2010). Exploring the relationship between presence and enjoyment in a virtual museum. International Journal of Human-Computer Studies, 68(5), 243–253. https://doi.org/10.1016/J.IJHCS.2009.11.002

Vorderer, P., Wirth, W., Gouveia, F. R., Biocca, F., Saari, T., Jäncke, F., Böcking, S., Schramm, H., Gysbers, A., Hartmann, T., Klimmt, C., Laarni, J., Ravaja, N., Sacau, A., Baumgartner, T., & Jäncke, P. (2004). MEC Spatial Presence Questionnaire (MEC-SPQ): Short Documentation and Instructions for Application. https://www.researchgate.net/publication/318531435_MEC_spatial_presence_questionnaire_MEC-SPQ_English_and_German_version_Short_documentation_and_instructions_for_application

Westera, W. (2010). Technology-Enhanced Learning: Review and Prospects. Serdica Journal of Computing, 4(2), 159–182. https://doi.org/10.55630/SJC.2010.4.159-182

Witmer, B. G., & Singer, M. J. (1998). Measuring Presence in Virtual Environments: A Presence Questionnaire. Presence: Teleoperators and Virtual Environments, 7(3), 225–240. https://doi.org/10.1162/105474698565686

USO DE LA METODOLOGÍA AULA INVERTIDA EN LA ENSEÑANZA DE LA VALORACIÓN DE LA CONDICIÓN FÍSICA EN ALUMNOS TSAF

JOSÉ LUIS GIL DELGADO
Universidad de Sevilla

GONZALO REVERTE PAGOLA
Universidad de Sevilla

FRANCISCO JAVIER PECCI BAREA
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

1.1. METODOLOGÍAS TRADICIONALES DE ENSEÑANZA: DEFINICIÓN, USO Y LIMITACIONES

Las metodologías tradicionales de enseñanza, también conocidas como métodos expositivos o directivos, han sido durante mucho tiempo el pilar fundamental de la educación en diversos niveles y contextos. Estas metodologías se caracterizan por un enfoque centrado en el profesor, donde el docente actúa como el principal transmisor de conocimientos y los estudiantes son receptores pasivos de la información. Según Clark y Mayer (2016), este enfoque incluye prácticas como la lección magistral, la lectura y la toma de notas, y es ampliamente utilizado debido a su capacidad para cubrir grandes cantidades de contenido en un tiempo limitado.

El uso de metodologías tradicionales se justifica por su eficiencia en la transmisión de conocimientos estandarizados, especialmente en contextos donde la memorización y la comprensión de conceptos básicos son esenciales. Sin embargo, estas metodologías presentan varias limitaciones significativas. La falta de interactividad y de personalización del aprendizaje limita la capacidad de los estudiantes para aplicar el conocimiento en contextos prácticos y reduce el desarrollo de

habilidades críticas como el pensamiento analítico y la resolución de problemas. Según Prince (2004), esta pasividad en el aprendizaje puede resultar en una menor retención del conocimiento y una falta de motivación entre los estudiantes.

1.2. Metodologías activas: una alternativa a lo tradicional

En respuesta a las limitaciones de las metodologías tradicionales, surgieron las metodologías activas como alternativas que promueven un aprendizaje más dinámico y centrado en el estudiante. Las metodologías activas se definen por su enfoque en el aprendizaje activo, donde los estudiantes participan activamente en su proceso de aprendizaje a través de actividades que fomentan la reflexión, el análisis y la aplicación práctica del conocimiento.

Entre los tipos más comunes de metodologías activas se encuentran el aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje cooperativo, el aula invertida (AI) y el aprendizaje por proyectos (Rodríguez-Malebrán, 2021). El ABP, por ejemplo, involucra a los estudiantes en la resolución de problemas reales o simulados, promoviendo el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y colaboración (Hmelo-Silver, 2004). Este tipo de metodologías propicia el aprendizaje cooperativo entre estudiantes para alcanzar objetivos comunes, fomentando habilidades sociales y comunicativas. Por ello, estos métodos no solo buscan impartir conocimientos, sino también desarrollar competencias esenciales para el siglo XXI, como la creatividad, la autonomía y la capacidad de trabajar en equipo.

1.3. El aula invertida: origen, definición y uso conjuntos con las nuevas tecnologías

La metodología AI o *flipped classroom*, es una innovación educativa que ha ganado popularidad en los últimos años como una forma de integrar la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Aguilera-Ruiz et al., 2017). Esta metodología invierte el esquema tradicional de la clase, donde la exposición de contenido se realiza fuera del aula, generalmente a través de videos o lecturas asignadas, y el tiempo de clase

se dedica a actividades interactivas y de aplicación práctica (Lowell Bishop & Verleger, 2013).

El origen del AI se encuentra en la necesidad de maximizar el tiempo de interacción entre docentes y estudiantes, permitiendo un aprendizaje más profundo y personalizado. Entre las ventajas de este enfoque se destacan la posibilidad de que los estudiantes aprendan a su propio ritmo, el aumento del tiempo de clase dedicado a la resolución de problemas y la discusión, y la oportunidad de utilizar diversas herramientas tecnológicas para enriquecer el aprendizaje (Tucker, 2012).

La integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es fundamental en el AI, ya que facilita el acceso a materiales educativos y permite la creación de entornos de aprendizaje más flexibles y adaptativos. Herramientas como plataformas de gestión de aprendizaje (LMS), foros en línea, y aplicaciones de videoconferencia juegan un papel crucial en la implementación efectiva de esta metodología.

1.4. Importancia de la valoración de la condición física y comparación de las metodologías de enseñanza

La valoración de la condición física, que incluye aspectos como la velocidad, el salto, la fuerza y la resistencia, es un componente esencial en la educación física y el acondicionamiento físico. Evaluar la condición física de los estudiantes permite a los educadores diseñar programas de entrenamiento adecuados y monitorear el progreso individual.

Tradicionalmente, la enseñanza de la valoración de la condición física se ha realizado utilizando métodos directivos, donde los instructores dictan y los estudiantes ejecutan pruebas (Baumgartner & Jackson, 1987). Sin embargo, con la introducción de metodologías activas, se ha promovido un enfoque más participativo y reflexivo en la enseñanza de estas habilidades. Métodos como el aprendizaje basado en la investigación o el AI permiten a los estudiantes involucrarse de manera más profunda en el proceso de evaluación, comprendiendo no solo los procedimientos de medición, sino también la interpretación de los resultados y su aplicación práctica. Todo ello da lugar a un mayor afianzamiento

tanto del conocimiento como a la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este capítulo es diseñar una propuesta de aplicación práctica de la metodología AI en el aprendizaje de la valoración de la condición física en estudiantes del módulo Técnico Superior en Acondicionamiento Físico (TSAF). Esta propuesta busca integrar las ventajas de las metodologías activas y las TIC para mejorar la comprensión y la aplicación de las técnicas de evaluación física, fomentando un aprendizaje más autónomo y personalizado.

La implementación de la metodología AI en este contexto se presenta como una oportunidad para transformar el enfoque tradicional de la enseñanza en el área de la educación física, promoviendo una mayor implicación de los estudiantes y mejorando los resultados educativos. A través de este capítulo, se explorarán las estrategias y herramientas necesarias para llevar a cabo esta transformación, basándose en experiencias y estudios previos, así como en las necesidades específicas del alumnado de TSAF.

3. METODOLOGÍA

3.1. Curso al que se orienta la propuesta de aplicación práctica

La propuesta de aplicación práctica se centra en el módulo de Técnico Superior en Acondicionamiento Físico (TSAF), una de las principales titulaciones superiores no universitarias orientadas a la actividad física y deportiva, junto al Técnico Superior en Enseñanza y Animación Socio deportiva (TESEAS). A diferencia de TESEAS, que abarca una amplia gama de actividades relacionadas con la animación socio deportiva, el TSAF pone un énfasis particular en el conocimiento y la enseñanza de aspectos específicos del deporte y el rendimiento deportivo. Uno de los módulos clave dentro de esta formación es la valoración de la condición física, que abarca parámetros esenciales como salto, velocidad, fuerza y resistencia.

Esta propuesta práctica se enfoca en la adquisición de conocimientos técnicos y habilidades relacionadas con la valoración de la condición física, utilizando una metodología de enseñanza activa. Esta metodología busca no solo impartir conocimientos teóricos, sino también desarrollar competencias prácticas a través de actividades y evaluaciones que simulan situaciones reales en el campo del acondicionamiento físico. Al promover un aprendizaje más dinámico e interactivo, se espera mejorar la comprensión y la capacidad de los estudiantes para aplicar estos conocimientos en contextos profesionales, preparando así a los futuros técnicos para desempeñarse con eficacia en el ámbito del acondicionamiento físico y deportivo.

3.2. Recursos y materiales

3.2.1. Cuestionarios de satisfacción y valoración del conocimiento

La implementación del modelo de AI en el módulo de TSAF se basa en la idea de trasladar el aprendizaje teórico fuera del aula, utilizando materiales como vídeos y lecturas previas, y dedicar el tiempo en clase a actividades prácticas y resolución de problemas. Para evaluar la efectividad de esta metodología, es esencial utilizar herramientas que recojan tanto la percepción de los estudiantes como su nivel de adquisición de conocimientos.

Los cuestionarios de satisfacción permiten obtener información directa sobre la percepción de los estudiantes respecto a la metodología del aula invertida. Estos cuestionarios suelen incluir preguntas cerradas con escalas tipo Likert, así como preguntas abiertas que permiten comentarios más detallados (Meliá Navarro & Peiró Silla, 1988).

Para complementar la información obtenida de los cuestionarios de satisfacción, los exámenes de valoración del conocimiento son una herramienta fundamental. Estos exámenes evalúan tanto la comprensión teórica como la aplicación práctica de los conceptos aprendidos. A su vez, nos permitirán comparar los resultados obtenidos con los existentes en la literatura.

3.2.2. Bases de datos

En el contexto educativo, la integración de recursos digitales es fundamental para el desarrollo de competencias investigativas en los

alumnos. Un recurso clave en esta área es el uso de bases de datos online, que ofrecen acceso a una vasta cantidad de información académica y científica. Este subapartado explora cómo los estudiantes pueden utilizar estas herramientas para investigar la valoración de la condición física, un tema relevante en la educación física y las ciencias del deporte.

Las bases de datos académicas como PubMed, Scopus, y Google Scholar son esenciales para acceder a literatura científica de alta calidad. Estos repositorios digitales permiten a los estudiantes buscar artículos, estudios y revisiones que traten sobre diversos aspectos de la valoración de la condición física, tales como pruebas de fuerza, resistencia, flexibilidad, y composición corporal. El acceso a estudios revisados por pares garantiza que la información recopilada es confiable y basada en evidencias científicas (Kapoor, 2016).

Una de las ventajas de utilizar bases de datos online es la capacidad de realizar búsquedas avanzadas. Esto permite a los estudiantes filtrar los resultados por fecha de publicación, palabras clave, tipo de documento y área de estudio, facilitando la identificación de la información más relevante y actualizada. Por ejemplo, al investigar sobre pruebas de VO2 máximo, una métrica común en la valoración de la capacidad aeróbica, los estudiantes pueden encontrar artículos específicos que comparen diferentes metodologías y su validez (Veneman et al., 2024).

Además, las bases de datos suelen incluir herramientas de gestión de referencias, lo cual es invaluable para la elaboración de trabajos académicos. Esto no solo ayuda a mantener la organización de las fuentes consultadas, sino que también facilita la creación de citas y bibliografías, lo cual es esencial para evitar el plagio y fomentar el respeto a la propiedad intelectual.

En términos pedagógicos, el uso de bases de datos online fomenta el desarrollo de habilidades críticas como la capacidad de análisis, síntesis y evaluación de información. Los estudiantes aprenden a discernir entre fuentes confiables y no confiables, a identificar sesgos potenciales en la literatura y a desarrollar una visión crítica sobre las metodologías utilizadas en los estudios consultados.

Por todo lo expuesto anteriormente, las bases de datos online representan una herramienta invaluable para la educación en ciencias del deporte, ofreciendo acceso a información actualizada y científicamente validada. Su uso en el aula no solo enriquece el aprendizaje, sino que también prepara a los estudiantes para futuras investigaciones académicas y profesionales en el campo de la valoración de la condición física.

3.2.3. Recursos digitales

En la actualidad, la incorporación de recursos digitales en la educación se ha convertido en un componente esencial para la transmisión efectiva del conocimiento y el aprendizaje. Estos recursos, que incluyen plataformas de aprendizaje en línea, software educativo, aplicaciones móviles y herramientas de colaboración en la nube, facilitan un acceso más amplio y flexible a la información y el conocimiento, permitiendo a los estudiantes aprender a su propio ritmo y según sus necesidades específicas (Siemens, 2004).

Las plataformas de aprendizaje en línea, como Moodle y Blackboard, permiten la distribución de contenido educativo de manera estructurada, y facilitan la interacción entre estudiantes y profesores a través de foros, chats y otros medios de comunicación. Estas plataformas no solo albergan materiales educativos, sino que también proporcionan herramientas para la evaluación continua del progreso del estudiante, lo cual es crucial para un aprendizaje adaptativo y personalizado (Abdull Mutalib et al., 2022).

Además, las herramientas de colaboración en la nube, como Google Workspace, facilitan el trabajo en equipo y la creación conjunta de conocimientos, preparando a los estudiantes para el trabajo en un entorno globalizado y digitalizado (Gayathri & Kavitha, 2024).

La eficacia de estos recursos digitales radica en su capacidad para promover un aprendizaje activo y colaborativo, así como para fomentar el desarrollo de habilidades digitales críticas en un mundo cada vez más interconectado.

3.3. Desarrollo teórico

Una vez detallados tanto el curso al que se enfoca esta propuesta práctica de enseñanza activa, como los materiales y recursos que se van a emplear durante el proceso, se procederá al desarrollo teórico de la propuesta.

Dicha propuesta estará dividida en 3 fases: primera fase de explicación de la metodología AI, así como subdivisión de la clase en grupos de trabajo; segunda fase de exposición teórico práctica de los temas de trabajo desarrollados; tercera fase de valoración de la propuesta mediante exámenes y cuestionarios de satisfacción.

3.3.1. Fase 1: Explicación metodología AI y subdivisión en grupos de trabajo

La primera fase de la propuesta tiene como objetivo principal familiarizar a los alumnos con la metodología AI y sus características fundamentales. Durante esta fase, se presentará la unidad de evaluación de la condición física, la cual los estudiantes deberán estudiar en casa. Posteriormente, tendrán la tarea de explicar esta unidad a sus compañeros, facilitando así el intercambio de conocimientos y la consolidación del aprendizaje.

Tras la exposición de los detalles de la metodología de AI y del contenido teórico relacionado, la clase se dividirá en cuatro grupos de trabajo. Cada grupo seleccionará uno de los aspectos clave de la evaluación de la condición física: fuerza, velocidad, salto y resistencia. Utilizando los recursos proporcionados por el profesor, que incluyen apuntes teóricos, bases de datos y herramientas tecnológicas, cada grupo deberá elaborar una presentación teórico-práctica. Esta presentación tendrá como propósito profundizar en el tema asignado y será expuesta al resto de los compañeros durante las sesiones de clase.

Para asegurar una organización efectiva y un flujo de trabajo estructurado, se establecerá un calendario de presentaciones. Este cronograma permitirá que cada grupo tenga un tiempo adecuado para preparar su exposición y para que todos los estudiantes puedan beneficiarse del aprendizaje colaborativo y la discusión de los temas abordados. De esta manera, se promueve no solo la comprensión teórica sino también la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.

3.3.2. Fase 2: Desarrollo de las exposiciones por los subgrupos de trabajo

La segunda fase de la propuesta se centrará en la presentación de exposiciones por parte de los subgrupos de trabajo al resto de la clase. Estas exposiciones seguirán un diseño estructurado en dos partes: una sección teórica y otra práctica.

En la primera sección, los subgrupos utilizarán recursos digitales para ilustrar a sus compañeros las características de la condición física seleccionada, subrayando su relevancia tanto en el ámbito deportivo como en la salud general. Esta exposición incluirá una discusión sobre los diferentes test y herramientas empleados para la evaluación de dicha condición, destacando la utilidad y precisión de estos métodos.

La segunda sección de la exposición será de carácter práctico. En esta fase, los estudiantes aplicarán los conocimientos adquiridos previamente para llevar a cabo la evaluación de la condición física de sus compañeros, utilizando los test e instrumentos discutidos. Esta actividad práctica no solo permitirá a los estudiantes experimentar directamente con las herramientas de evaluación, sino que también fomentará una comprensión más profunda y aplicada del material teórico. La combinación de teoría y práctica en estas exposiciones tiene como objetivo no solo educar, sino también capacitar a los estudiantes en habilidades prácticas esenciales en el campo de la educación física y el deporte.

3.3.3. Valoración de la metodología y análisis de datos

En la fase final del estudio, se evaluará la implementación de la metodología AI en la valoración de la condición física de los participantes. Para ello, se solicitará a los estudiantes que completen un cuestionario de satisfacción, el cual incluirá tanto preguntas abiertas como cerradas. Además, los estudiantes deberán realizar un examen teórico que cubra los contenidos desarrollados durante las sesiones teórico-prácticas.

Posteriormente, los resultados obtenidos en el examen teórico y en el cuestionario de satisfacción serán comparados con datos previos recopilados mediante el uso de metodologías tradicionales en la evaluación de la condición física. Esta comparación permitirá determinar la

eficacia y la satisfacción asociadas con el uso de metodologías activas basadas en AI, en contraste con las metodologías más convencionales.

El análisis comparativo se centrará en identificar si la incorporación del AI no solo mejora la comprensión y retención de conocimientos, sino que también aumenta el nivel de satisfacción de los participantes con el proceso de aprendizaje.

4. REFLEXIÓN CRÍTICA

La metodología de Aula Invertida (AI) ha emergido como una estrategia educativa destacada en el ámbito de la educación superior, ganando reconocimiento por su enfoque centrado en el estudiante y su capacidad para promover un aprendizaje activo y comprometido. Este enfoque se aleja de los métodos tradicionales de enseñanza, proponiendo una inversión en el rol del aula y del tiempo de instrucción. En el contexto del módulo de Valoración de la Condición Física (TSAF), la metodología AI ofrece una serie de beneficios significativos que merecen una consideración profunda.

El principio fundamental del Aula Invertida es trasladar el foco del aprendizaje desde el aula al entorno individual del estudiante. Esto se logra a través de la asignación de materiales de estudio, tales como vídeos, lecturas y otros recursos digitales, que los estudiantes revisan de manera independiente antes de las sesiones de clase. Este enfoque permite que el tiempo en el aula se dedique a actividades prácticas, discusiones interactivas y resolución de problemas, lo que fomenta un aprendizaje más profundo y significativo. En el ámbito de la valoración de la condición física, esta metodología tiene el potencial de transformar la experiencia educativa al permitir que los estudiantes apliquen conceptos teóricos en situaciones reales o simuladas, facilitando así el desarrollo de habilidades prácticas esenciales para su formación profesional.

Un aspecto destacado del Aula Invertida es su capacidad para ofrecer una experiencia de aprendizaje personalizada. Los estudiantes tienen la libertad de revisar el material a su propio ritmo, lo que resulta especialmente beneficioso en un módulo técnico como el de acondicionamiento físico. Dado que los estudiantes pueden tener diferentes niveles de

experiencia y conocimientos previos, esta flexibilidad les permite dedicar más tiempo a los conceptos que encuentran más desafiantes y avanzar a un ritmo que se ajuste a su nivel de comprensión. Este enfoque no solo optimiza la asimilación del conocimiento, sino que también favorece el desarrollo de habilidades críticas y técnicas relevantes en el campo del acondicionamiento físico.

La integración de actividades prácticas y la aplicación inmediata de conceptos teóricos durante el tiempo de clase puede mejorar significativamente la retención del conocimiento. Al proporcionar oportunidades para que los estudiantes vean la relevancia y aplicación de la teoría en situaciones prácticas, el Aula Invertida ayuda a consolidar el aprendizaje y a conectar el conocimiento teórico con la competencia práctica. En el contexto de la valoración de la condición física, esta conexión es esencial, ya que la habilidad para aplicar conceptos teóricos en escenarios reales es tan crucial como el dominio del contenido académico.

No obstante, la implementación de la metodología de Aula Invertida presenta varios desafíos y limitaciones que deben ser abordados con cuidado. Uno de los principales retos es la desigualdad en el acceso a los recursos tecnológicos. La metodología AI depende en gran medida de que los estudiantes dispongan de dispositivos electrónicos adecuados y de una conexión a Internet estable para acceder a los materiales de estudio fuera del aula. Esta dependencia puede constituir una barrera significativa para algunos estudiantes, particularmente aquellos que provienen de entornos socioeconómicos más desfavorecidos.

Además, el éxito de la metodología de Aula Invertida requiere que los estudiantes sean proactivos y posean habilidades de autogestión para revisar el material antes de las sesiones de clase. Esto puede representar un desafío para aquellos estudiantes que carecen de disciplina o habilidades de gestión del tiempo, lo que podría conducir a una preparación insuficiente y a una participación menos efectiva en las actividades de clase.

La transición a la metodología AI también puede enfrentar resistencia tanto de estudiantes como de profesores que están acostumbrados a métodos de enseñanza tradicionales. Este cambio implica un ajuste significativo en las expectativas y rutinas educativas, y puede conllevar una

curva de aprendizaje inicial tanto para la preparación de materiales como para la adaptación a un nuevo estilo de enseñanza y aprendizaje.

A pesar de estos desafíos, la flexibilidad del Aula Invertida ofrece oportunidades valiosas para integrarse con otras metodologías educativas y recursos digitales, enriqueciendo aún más el proceso de enseñanza en el módulo TSAF. Por ejemplo, el Aula Invertida puede combinarse eficazmente con metodologías basadas en proyectos, permitiendo a los estudiantes aplicar los conocimientos adquiridos en proyectos prácticos y colaborativos, tales como el diseño de programas de entrenamiento personalizados o la evaluación de casos de estudio. Estas experiencias prácticas fomentan el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas, fundamentales en el campo del acondicionamiento físico.

Además, la integración de tecnologías de simulación y realidad aumentada en el marco del Aula Invertida puede proporcionar herramientas poderosas para la visualización y práctica en escenarios controlados. Estas tecnologías permiten a los estudiantes experimentar entornos virtuales y practicar la evaluación de parámetros físicos antes de aplicar sus habilidades en situaciones reales. Esta experiencia inmersiva puede ser especialmente beneficiosa para la valoración y mejora de la condición física, proporcionando una dimensión adicional al aprendizaje práctico.

Las plataformas de aprendizaje en línea, como Moodle o Blackboard, desempeñan un papel crucial en la implementación del Aula Invertida al facilitar la distribución de materiales y la administración de evaluaciones de manera estructurada y accesible. Estas plataformas no solo permiten a los profesores monitorear el progreso de los estudiantes y ofrecer retroalimentación inmediata, sino que también fomentan la colaboración y la comunicación continua entre estudiantes y profesores.

En conclusión, la metodología de Aula Invertida ofrece una serie de beneficios potenciales significativos para el módulo TSAF, incluyendo el fomento del aprendizaje activo, la personalización de la experiencia educativa y la mejora de la retención y aplicación del conocimiento. Sin embargo, es fundamental abordar las limitaciones potenciales, como la desigualdad en el acceso a la tecnología y la necesidad de habilidades de autogestión. La integración de esta metodología con otras estrategias

pedagógicas y recursos digitales presenta una oportunidad valiosa para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, preparando mejor a los estudiantes para los desafíos futuros en el campo del acondicionamiento físico. Reflexionar críticamente sobre estas consideraciones es esencial para maximizar los beneficios y minimizar los desafíos, asegurando que la implementación de nuevas metodologías educativas sea equitativa y efectiva en la preparación de los estudiantes para un futuro en constante evolución.

5. CONCLUSIÓN

La implementación del AI en el módulo de TSAF representa una propuesta innovadora que puede transformar significativamente la forma en que los estudiantes adquieren y aplican conocimientos en el campo de la condición física. Esta metodología, al centrar el aprendizaje en actividades prácticas durante el tiempo de clase y relegar la revisión de contenidos teóricos al estudio individual previo, facilita un enfoque más dinámico y personalizado. Los beneficios de esta aproximación incluyen el fomento de un aprendizaje activo y autónomo, la mejora de la retención de conocimientos y la capacidad de los estudiantes para aplicar teoría en contextos prácticos, cruciales en la formación técnica y profesional.

Sin embargo, la propuesta también enfrenta desafíos notables, como la desigualdad en el acceso a recursos tecnológicos y la necesidad de una adaptación tanto de estudiantes como de docentes a nuevas dinámicas de enseñanza y aprendizaje. Además, la combinación del AI con tecnologías avanzadas como la realidad aumentada y plataformas de aprendizaje en línea, así como su integración con metodologías basadas en proyectos, puede potenciar aún más la efectividad de esta estrategia educativa.

En conclusión, la adopción del AI en la formación de profesionales en acondicionamiento físico no solo ofrece oportunidades para un aprendizaje más profundo y relevante, sino que también requiere una planificación cuidadosa y un apoyo adecuado para superar las limitaciones y maximizar sus beneficios. Este enfoque, bien implementado, puede preparar mejor a los estudiantes para enfrentar los retos de un entorno profesional cada vez más competitivo y en constante cambio.

6. REFERENCIAS

Abdull Mutalib, A. A., Md. Akim, A., & Jaafar, M. H. (2022). A systematic review of health sciences students' online learning during the COVID-19 pandemic. *BMC Medical Education*, *22*(1). https://doi.org/10.1186/S12909-022-03579-1

Aguilera-Ruiz, C., Manzano, A., Inés, L., Mª, M.-M., Lozano-Segura, C., & Yanicelli, C. C. (2017). El modelo Flipped Classroom. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, *4*(1), 261–266. https://doi.org/10.17060/IJODAEP.2017.N1.V4.1055

Baumgartner, T., & Jackson, A. (1987). *Measurement for Evaluation in Physical Education and Exercise Science* (7th ed.). Mc-Graw Hill Education.

Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction : proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. https://books.google.com/books/about/e_Learning_and_the_Science_of_Instructio.html?hl=es&id=v1uzCgAAQBAJ

Gayathri, M., & Kavitha, V. (2024). Higher education within the context of the online learning environment. *Adjunct Faculty in Online Higher Education: Best Practices for Teaching Adult Learners*, 153–168. https://doi.org/10.4018/978-1-6684-9855-2.CH008

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, *16*(3), 235–266. https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.F3

Kapoor, M. C. (2016). Types of studies and research design. *Indian Journal of Anaesthesia*, *60*(9), 626. https://doi.org/10.4103/0019-5049.190616

Lowell Bishop, J., & Verleger, M. A. (2013, June). The flipped classroom: A survey of the research. *120th ASEE Anual Conference & Exposition*. https://www.researchgate.net/publication/285935974

Meliá Navarro, J. L., & Peiró Silla, J. M. (1988). El Cuestionario de Satisfacción S10/12: Estructura factorial, fiabilidad y validez. *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones = Journal of Work and Organizational Psychology, ISSN 1576-5962, Vol. 4, Nº 11, 1988, Págs. 179-187*, *4*(11), 179–187. https://dialnet.unirioja.es/servlet/citart?info=link&codigo=7373722&orden=0

Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, *93*(3), 223–231. https://doi.org/10.1002/J.2168-9830.2004.TB00809.X

Rodríguez-Malebrán, M. (2021). *Modelo Pedagógico de Acompañamiento Docente: Uso de metodologías activas y desarrollo de habilidades para el siglo XXI*. https://www.researchgate.net/publication/359355382

Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*.

Tucker, B. (2012). The Flipped Clasroom: Online instruction at home frees class time for learning. *Education Next*, *12*(1), 82–83.

Veneman, T., Koopman, F. S., Oorschot, S., de Koning, J. J., Bongers, B. C., Nollet, F., & Voorn, E. L. (2024). The validity of cardiopulmonary exercise testing for assessing aerobic capacity in neuromuscular diseases. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*. https://doi.org/10.1016/J.APMR.2024.07.006

VALORACIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO COMO HERRAMIENTA PARA ANALIZAR LA REALIDAD SOCIAL

RAFAEL GRANDE
Universidad de Málaga
LIVIA GARCÍA FAROLDI
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas la corriente pedagógica constructivista, basada en dinámicas de aprendizaje colaborativo y que sitúa al estudiante en el centro del proceso educativo, ha ido ganando terreno en las aulas universitarias españolas. Entre ellas el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ha cobrado especial interés recientemente pese a tener sus orígenes a principios del pasado siglo XX a partir del libro *The Project Method* de Kilpatrick (1918). El ABP es una estrategia didáctica de enseñanza y aprendizaje activa, colaborativa y centrada en el estudiante, donde el alumnado, organizado en grupos, participa de forma activa en su proceso formativo desarrollando proyectos basados en situaciones reales y el personal docente actúa simplemente como un facilitador (Bender, 2012; Sanmartí, 2016).

Dado este auge es necesario evaluar las potencialidades y dificultades del ABP a través de la mirada del alumnado universitario que implementa este tipo de estrategias didácticas. Para ello el presente capítulo muestra los resultados de un proyecto de innovación educativa de la Universidad de Málaga titulado "Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: conocimiento y compromiso del alumnado a través del aprendizaje basado en proyectos de Sociología" (PIE 22-169), que se ha desarrollado

durante los cursos académicos 2022-2023 y 2023-2024 en ocho asignaturas de sociología de siete titulaciones del área de Ciencias Sociales.

2. Luces y sombras del ABP ante los desafíos del siglo XXI

El ABP se ha consolidado como una metodología innovadora y eficaz para la educación superior, respondiendo a las demandas de un mundo en constante cambio. Al promover el aprendizaje activo, colaborativo y centrado en el estudiante, el ABP contribuye a cultivar entre el alumnado habilidades altamente transferibles que son muy demandadas en la actualidad en diversos contextos tanto académicos como profesionales. Así, en la medida que los procesos de enseñanza-aprendizaje están basados cada vez más en competencias, estas metodologías didácticas permiten trabajar competencias específicas y transversales mediante el fomento de habilidades duras (uso de herramientas, análisis de datos, programación, etc.) y habilidades blandas (adaptabilidad, liderazgo, trabajo en equipo, creatividad, pensamiento crítico, etc.).

Como expone Morón (2016), las estrategias ABP son modelos competenciales en los cuales la construcción del conocimiento y la adquisición de habilidades se logran a través de procesos cognitivos desde la vida cotidiana, usando la mediación como facilitadora y donde los proyectos son en sí mismos un proceso de "aprender a aprender" en cooperación (aprendizaje social).

La literatura ha señalado que su implementación en la educación superior ofrece múltiples beneficios (Exley y Dennis, 2007; Morón, 2016). En primer lugar, una mayor motivación, en la medida en que el estudiantado se sitúa en el centro del proceso de aprendizaje, fomentando su autonomía, interés por la materia y responsabilidad. En segundo lugar, al relacionar la teoría con la práctica promoviendo un aprendizaje activo y experiencia a través de casos concretos, se construye un conocimiento más profundo y duradero en contraposición al aprendizaje pasivo y basado en la mera transmisión de conocimientos. Por último, en tercer lugar, estas estrategias tienen la ventaja de que pueden adaptarse a las necesidades e intereses del alumnado, promoviendo así un aprendizaje más personalizado y significativo.

Pero si algo ha diferenciado la implementación de las metodologías ABP en la educación universitaria, frente a las etapas educativas previas, es su utilidad para el aprendizaje de los modelos científicos (Domènech-Casal, 2019). En la medida en que los proyectos desarrollados por los grupos de estudiantes emula un proceso de investigación se convierten en una magnifica introducción a la tarea científica. En este sentido, como apuntan Larmer y Mergendoller (2010), entre las características de todo buen proyecto deben figurar una necesidad de conocer, una adecuada pregunta inicial, una fase de investigación e innovación, y una actitud crítica y de revisión.

Aunque, como es habitual, el foco de la aplicación del ABP ha recaído en mayor medida en las ciencias físico-naturales, cada vez se ha puesto más en valor su utilidad para transmitir los modelos de investigación en ciencias sociales (del Moral y Sobrino, 2016). Dada su naturaleza, resulta una herramienta de gran utilidad para promover entre el alumnado la comprensión profunda de fenómenos sociales cada vez más complejos y globales, el desarrollo de habilidades críticas y la aplicación de conocimientos teóricos a situaciones reales y presentes en la vida cotidiana. Además, se ha venido comprobando la facilitad de integrar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el ABP, lo que sin duda permite acceder a una gran cantidad de información, recursos y fuentes de datos sociales que facilitan la investigación desde el aula y la colaboración entre las personas que conforman los grupos de trabajo.

A pesar de su expansión durante las últimas décadas en las aulas universitarias de todo el mundo, no es oro todo lo que reluce en las metodologías ABP. Por un lado, se dispone de numerosos estudios que comprueban el alto grado de satisfacción del alumnado universitario con las actividades basadas en ABP, en especial cuando están mediadas por TIC (Abella et al., 2018), pero es escasa aún la evidencia empírica sobre su efecto en la adquisición real y duradera de conocimientos. El reciente estudio de García y Galindo (2024) concluye que el trabajo por proyectos solo tiene sentido cuando hay una formación anterior (existe primero un aprendizaje significativo que permite comprender y abordar qué se estudia y cómo se estudia) y cuando se da una instrucción precisa y guiada previa (el equipo docente no es un mero facilitador), lo cual

contradice en sí misma la filosofía pura del ABP y el paradigma constructivista en educación. Estos debates actuales apuntan a que el ABP funciona especialmente bien en el aprendizaje técnico y para trabajar con sujetos que ya tienen una base sobre la materia que les permite "ser dueños" de sus procesos de aprendizaje, por lo que son más un buen complemento que una metodología docente absoluta. En este sentido, en numerosas ocasiones el resultado y la efectividad de los proyectos dependen de las habilidades y nivel de conocimientos previos del alumnado, lo que está muy ligado a su nivel socioeconómico, reproduciendo así estas metodologías las desigualdades sociales en educación (García y Galindo, 2024).

Por otro lado, la aplicación del ABP suele venir de la mano de importantes barreras y conflictos en el trabajo en grupo que dificultan de forma significativa su aprovechamiento. En numerosas ocasiones los grupos de trabajo no logran funcionar como un equipo, superando las fricciones a las habilidades colaborativas e imposibilitando que la cooperación y las sinergias ayuden a construir el conocimiento (Peterson, 2004; Durán et al., 2019). A esto hay que sumar que en numerosas ocasiones estos conflictos intragrupales no son suficientemente abordados ni supervisados a tiempo por el equipo docente, lo que agudiza un desarrollo incompleto de las sinergias y la colaboración necesarias para el trabajo por proyecto (de la Torre-Neches et al., 2020)

Tras esta introducción, que ha intentado configurar un breve marco de referencia, se presentan los objetivos del trabajo. En un tercer apartado se explica la metodología del proyecto de innovación y de la evaluación de este. En cuarto lugar, se muestran los resultados obtenidos. Por último, el quinto apartado discute los principales hallazgos y las conclusiones derivadas de los mismos.

2. OBJETIVOS

¿Cuál es la valoración de los estudiantes de Ciencias Sociales, en concreto en asignaturas de Sociología, sobre el ABP y qué factores influyen en esta percepción?

- Analizar los beneficios percibidos por los estudiantes al incorporar este tipo de estrategias didácticas.
- Identificar las dificultades y desafíos que enfrentan los estudiantes durante la implementación del ABP.
- Explorar los posibles factores que influyen en la valoración positiva o negativa del ABP.

3. METODOLOGÍA

3.1. METODOLOGÍA DOCENTE

Como se ha mencionado, se presentan aquí los resultados de un proyecto de innovación educativa desarrollado en el área de sociología de la Universidad de Málaga que utiliza los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para aprender a usar herramientas con las que analizar la sociedad actual, para fomentar la formación integral y pensamiento crítico del alumnado y para promover aprendizajes colaborativos. Para más información sobre el proyecto, ver, en esta misma monografía, el capítulo de García Faroldi y Grande.

Con un equipo de 5 profesoras y 5 profesores de Sociología se introdujo una misma metodología docente en ocho asignaturas de 1º y 2º curso de siete titulaciones de grado de Ciencias Sociales: Trabajo Social, Periodismo, Relaciones Laborales y Recursos Humanos, Educación Primaria, Educación Social, Criminología y Gestión y Administración Pública. Todas las asignaturas son de carácter obligatorio, en su mayoría asignaturas que tienen un enfoque introductorio a la sociología aplicada a cada una de las titulaciones y asignaturas de metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales. La naturaleza de estas materias hace especialmente relevante introducir estrategias de ABP para la enseñanza-aprendizaje de los modelos de investigación en ciencias sociales.

Los ODS, establecidos en el año 2015 por las Naciones Unidas, representan un marco integral para abordar los desafíos de las sociedades

actuales. La mirada sociológica tiene un papel fundamental en el análisis de estos objetivos permitiendo trabajar a partir de la profundización en diferentes retos —de la pobreza al cambio climático, pasando por la salud o la educación de calidad— la contextualización social de problemas sociales desde su carácter global a local, la identificación y medición de las desigualdades sociales y las relaciones de poder, y la comprensión de los cambios sociales que marcan las tendencias socioeconómicas y sociopolíticas actuales.

Siguiendo la metodología ABP, la actividad —que forman parte de la evaluación de cada una de las asignaturas— se estructura en varias fases a lo largo de las quince semanas que duran las mismas. En primer lugar, durante las tres primeras semanas, se establece el contexto, objetivos y normas generales de esta actividad evaluable: formación de grupos, configuración y normas internas de los grupos, carga de trabajo, explicaciones sobre el uso de fuentes de datos, y criterios de evaluación. Además, en la primera semana se debate en el aula sobre la importancia de los ODS y se promueve la participación activa de los estudiantes en la elección de sus temas a investigar, seleccionando cada grupo un ODS diferente. Durante la segunda fase, de la semana 4 a la semana 11, los grupos de trabajo van desarrollando los proyectos. En ella, el profesorado asume el rol de mero facilitador o apoyo mientras los grupos debaten sobre sus enfoques, recopilan y analizan datos estadísticos, identifican las principales tendencias y elaboran sus conclusiones. Finalmente, en la tercera fase, durante las últimas tres semanas de la asignatura, se realiza la evaluación. Por un lado, los grupos presentan sus proyectos sociológicos en clase para el resto de sus compañeros. Para el profesorado, la evaluación se centra tanto en el producto final (exposición del proyecto) como en el proceso (participación, organización, evolución, uso de fuentes, etc.). Por otro lado, durante estas semanas se pasa al estudiantado el cuestionario de valoración de la actividad y el profesorado mantiene tutorías colectivas de auto-evaluación con los grupos, como se detallará en el siguiente subapartado.

3.2. Metodología para evaluar la innovación docente

Para medir la satisfacción de los estudiantes se elaboró un breve cuestionario anónimo en la aplicación Google Forms que incluía preguntas sobre aspectos relacionados con los ODS y sobre la valoración de la actividad de trabajo en grupo. Durante los dos cursos académicos (2022-2023 y 2023-2024) en los que se ha implementado la innovación docente se han obtenido 300 respuestas al cuestionario que forman la base de datos cuantitativa que se analiza en este trabajo. El 75,3% de las respuestas corresponden a mujeres, reflejo de la fuerte feminización de la mayoría de los grados universitarios de ciencias sociales, en especial las titulaciones de Educación Infantil, Educación Primaria y Trabajo Social. Dado que todas las asignaturas que han participado en la asignatura son de 1º y 2º curso la edad media del alumnado que ha respondido a la encuesta es de 20,5 años, con más del 60% del alumnado con 18 o 19 años.

De forma complementaria, en aras de disponer también de una evaluación cualitativa más profunda de la innovación docente y la metodología ABP, dicho cuestionario incorporaba preguntas abiertas para contar con comentarios sobre la opinión acerca de los ODS y sobre la valoración personal de la dinámica. Además, en las últimas semanas de las asignaturas el profesorado invitaba a los grupos a celebrar pequeñas tutorías grupales de auto-evaluación que son un elemento significativo para que el alumnado tome conciencia de sus fortalezas y debilidades en el trabajo colaborativo, y para que el profesorado obtenga información de primera mano sobre las dinámicas internas de todo el proceso.

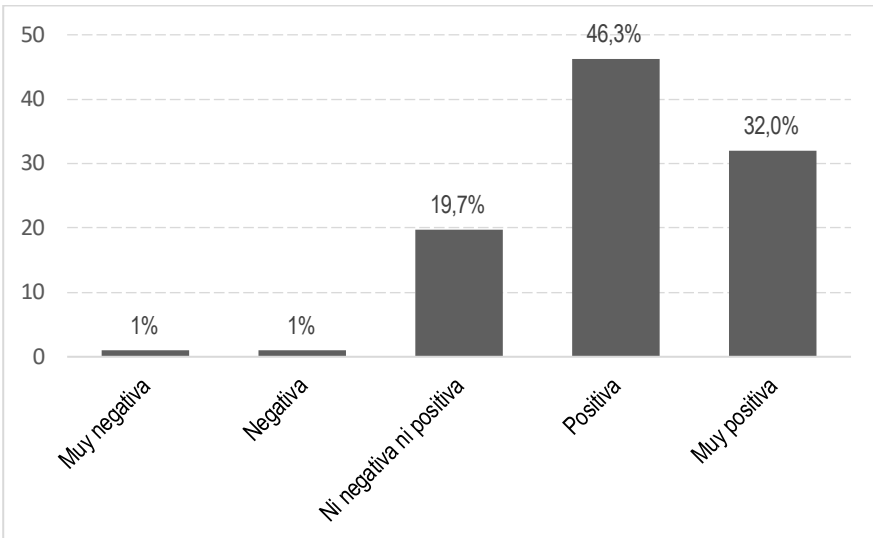
4. RESULTADOS

A continuación, se presentan, primero, los resultados cuantitativos sobre la satisfacción del alumnado con la actividad basada en ABP y los conocimientos sobre los ODS adquiridos. Segundo, se analizan los resultados cualitativos poniendo el énfasis en las potencialidades y dificultades de este tipo de actividades desde la mirada del estudiantado.

El Gráfico 1 muestra la satisfacción general con la experiencia ABP. Más del 78% del estudiantado participante valora de forma positiva o

muy positiva la incorporación de este tipo de metodología para trabajar sobre los ODS, mientas apenas el 2% hacen una valoración negativa o muy negativa. Esta evaluación general refuerza la idea de que las metodologías ABP para acercarse a contenidos como los ODS general una motivación en el alumnado.

GRÁFICO 1. *Satisfacción general con la experiencia de ABP en el trabajo práctico en grupo*



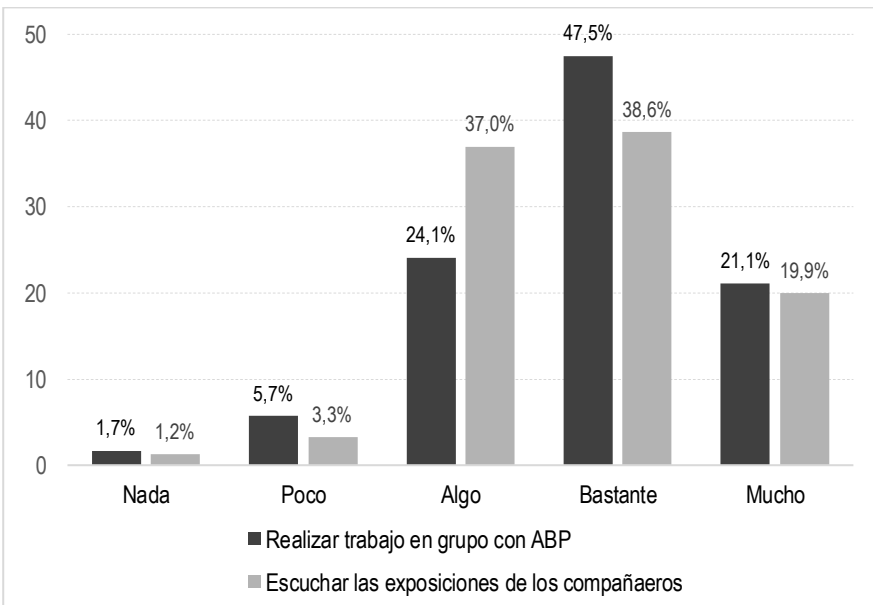
Fuente: Elaboración propia

Más allá de la satisfacción con la metodología de la actividad resulta necesario para analizar el impacto del ABP conocer cómo impacta en los conocimientos adquiridos por el alumnado, en este caso sobre la realidad social vinculada a los ODS de Naciones Unidas. El gráfico 2 presenta el grado en que el estudiantado considera que su conocimiento sobre los ODS ha amentado, por un lado, al realizar el proyecto en grupo con ABP y, por otro lado, al escuchar las exposiciones de los compañeros durante las últimas semanas del semestre. En ambos casos más de la mitad del alumnado percibe que sus conocimientos sobre los ODS han aumentado bastante o mucho, aunque con una diferencia de diez puntos porcentuales más al realizar el trabajo en grupo con ABP (68,6%) que al escuchar a las exposiciones del resto de grupos (58,5%). En este sentido, sin embargo, el gráfico muestra de forma visual cómo

la percepción de aumentar lo que se sabe de los ODS es solo ligeramente superior al realizar el propio trabajo en grupo que al escuchar las exposiciones de los compañeros. Es decir, aunque se podría esperar —en líneas con las metodologías ABP más radicales— que la adquisición de conocimientos es más intensa en la parte activa del desarrollo de los propios proyectos, el conocer el trabajo de los compañeros y compañeras parece tener un efecto similar. Esto puede obedecer en gran medida a la propia metodología docente, dado que conocer todos los proyectos permite al estudiantado tener una visión más global de todos los ODS y no sólo de aquel que se ha abordado en profundidad.

Por otra parte, el 7,4% declara que sus conocimientos sobre los ODS aumentaron poco o nada al realizar el proyecto con su grupo de trabajo, lo que apunta que para una minoría del estudiantado la propia dinámica de la actividad ha podido opacar la adquisición de conocimientos o al menos la percepción de esta.

GRÁFICO 2. *Grado en el que ha aumentado el conocimiento sobre los ODS a raíz del trabajo práctico en grupo mediante ABP*



Fuente: Elaboración propia

La Tabla 1 trata de indagar en las diferencias en estas medidas de satisfacción y adquisición de conocimiento según sexo, titulación y composición por sexo de los grupos, utilizando la comparación de medias dado que se cuenta en los tres indicadores con escalas Likert de 1 a 5.

En primer lugar, las mujeres tienen mayor satisfacción con la actividad basada en ABP (4,11 sobre 5) frente a los hombres (3,95) y mayor aumento del conocimiento sobre los ODS tanto al realizar sus proyectos (3,84 frente a 3,72) como al escuchar las exposiciones del resto de grupos (3,76 frente a 3,61).

TABLA 1. *Satisfacción con la experiencia de ABP y aumento del conocimiento sobre los ODS (media escalas Likert 1-5) a raíz del trabajo práctico en grupo sexo del alumando, grado y composición por sexo de los grupos.*

	Satisfacción general con la experiencia	**Aumento conocimiento ODS al realizar trabajo con ABP**	**Aumento conocimiento ODS al escuchar exposiciones de compañeros**
Total	4,07	3,81	3,73
Mujeres	4,11	3,84	3,76
Hombres	3,95	3,72	3,61
Educación Social	4,4	3,98	4,01
Educación Primaria	4,1	3,65	3,76
Periodismo	4,07	3,97	3,57
Trabajo Social	4,01	3,78	3,84
RRLL y RRHH	4,00	3,88	3,42
GAP	3,92	3,56	3,63
Criminología	3,86	3,48	3,50
Grupos feminizados	4,14	3,80	3,79
Grupos masculinizados	3,98	3,92	3,72
Grupos equilibrados	4,03	3,94	3,68

Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar, el estudiantado de las carreras de Educación (Social y Primaria) destaca como el más satisfecho con la experiencia mientras los menos satisfechos son los de Criminología y los de Gestión y Administración Pública. Quienes consideran que más han aumentado su conocimiento al realizar el trabajo es el estudiantado de Periodismo

seguido por el de Educación Social y los que valoran más los conocimientos al escuchar otras exposiciones son los de Educación Social y Trabajo social.

Por último, en tercer lugar, en relación con la composición de los grupos se mantienen las diferencias por sexo ya mencionadas: los grupos feminizados (solo compuestos por mujeres o mayoritariamente de mujeres) son los que más satisfacción muestran con la actividad (4,14), seguido de los grupos equilibrados en su composición entre hombres y mujeres (4,03), y los que menos satisfacción muestran son los grupos masculinizados. Llama la atención en cambio los resultados respecto a la adquisición de conocimientos, dado que los grupos feminizados son los que en menor medida perciben que sus conocimientos sobre los ODS han aumentado, aunque sí son los que afirman que sus conocimientos aumentan más al escuchar los proyectos del resto de compañeros y compañeras. Estos resultados están en la línea de trabajo previos que apuntan a la prevalencia de desigualdades de género en la autoevaluación y en la evaluación de los compañeros entre el estudiantado universitario (García de Diego y García Faroldi, 2022).

Los resultados cualitativos de la evaluación de la actividad en las diferentes asignaturas permiten profundizar en algunos de los aspectos mencionados. Entre las potencialidades del trabajo colaborativo señaladas por el alumnado destacan, en primer lugar, que la actividad supone un acercamiento positivo a los ODS, que en muchas ocasiones no eran de partida un tema atractivo para el alumnado, generando una motivación extra que despierta el interés por problemáticas sociales actuales. En palabras de una de las participantes:

> "Pues creo que es una buena manera y forma conocer los problemas sociales en auge hoy en día" (Alumna de 1º de Educación Social).

En segundo lugar, el discurso del estudiantado subraya que esta forma de "aprender haciendo" mejora mediante la práctica su capacidad para la búsqueda de información y para el uso de herramientas de análisis y tratamiento de datos sociológicos. En palabras de algunos de los participantes en la actividad:

> "Nos ayudan a informarnos mucho" (Alumna de 1º de GAP).

> "Una manera muy practica de aprender métodos y sociología" (Alumna de 1º de Trabajo Social).

En tercer lugar, se confirma que trabajar con metodologías ABP los ODS ayuda a fomentar la capacidad crítica del alumnado, una característica fundamental de la perspectiva sociológica:

> "Son objetivos necesarios, pero ciertamente utópicos. Demasiados generales y no concretos" (Alumno de 1º de Periodismo).

> "Considero que la base teórica de los ODS se fundamenta en puro idealismo; por lo tanto, la manera en la cual dichos objetivos se llevarían a cabo sería de la manera más abrupta posible. Sin embargo, para mí el fin no justifica los medios, es decir: no considero positivo la pérdida de libertad e identidad personal a cambio de un supuesto bien común. ¿Como erradicar un problema si nosotros somos el propio problema?" (Alumno de 1º de Periodismo).

Junto a la valoración generalmente positiva y el énfasis en las ventajas de esta innovación cabe señalar que, tanto a lo largo de desarrollo de los proyectos como en su evaluación final, tienen un peso significativo los conflictos entre los miembros de los grupos. Este aspecto ha sido señalado previamente como una de las principales barreras para lograr el éxito en el aprendizaje colaborativo y el ABP (del Canto et al., 2009).

La Tabla 2 muestra una tipología ideal de los principales problemas derivados del trabajo en grupo que han aparecido a lo largo de los dos cursos en los que se ha implementado este proyecto de innovación docente en asignaturas de Sociología. En primer lugar, han aparecido problemas de inequidad intrínsecos a la propia naturaleza de los grupos. Por un lado, la falta de asistencia a las clases, la desigualdad de constancia, dedicación y esfuerzo que pone cada estudiante y hasta el abandono de la asignatura por parte de alguno de los miembros (por lo general por abandono o cambio de carrera).

> "Dificultades para trabajar en grupo con compañeras que no van a clase y no hacen su parte" (Alumna de 1º de RRLL y RRHH).

Por otro lado, una dificultad frecuente ha sido que las personas que integran un mismo grupo tenían objetivos diferentes, que pueden ir de intentar desarrollar un proyecto excelente hasta simplemente "superar"

una actividad que es evaluable. Ambos problemas parece que son más frecuentes en los primeros años de carrera, donde en muchas ocasiones aún no hay un conocimiento suficientemente detallado de los compañeros con los que se conforma el grupo en un momento inicial.

TABLA 2. *Tipología de los principales problemas derivados del trabajo en grupo con ABP*

Problemas de inequidad interna	Problemas individuales	Problemas organizativos
Falta de asistencia y constancia	Estudiante "jeta"	Falta de comunicación asertiva
Diferentes objetivos en el grupo	Estudiante "líder"	Falta de normas internas iniciales

Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar, identificamos conflictos grupales derivados del perfil de alguno o varios miembros del grupo. Puede ser un tipo de alumnado "jeta" que no hace su parte del trabajo o no está presente en las sesiones presenciales buscando siempre una excusa para escaquearse; o un alumno "líder" o "aventajado" que tiende a asumir él la mayor parte de la carga de trabajo no dejando participar a sus compañeros. En ambos casos la potencialidad del aprendizaje colaborativo se pierde, pudiendo derivar en conflictos que dinamitan la convivencia del equipo.

En tercer lugar, aparecen problemas de tipo organizativo en los grupos que dificultan el aprendizaje colaborativo: una falta de comunicación asertiva que deriva en malentendidos y en configurar el proyecto con partes inconexas entre sí, y una falta de normas iniciales que favorezcan la resolución de conflictos y la dinámica cooperativa. Se detecta, tanto por el alumnado como por el equipo docente, que no se definen bien los roles en la fase inicial de configuración de los grupos, no se establecen canales adecuados de comunicación, etc. Constatando, en resumen, que en numerosas ocasiones se carece de las habilidades sociales y las herramientas necesarias para saber trabajar en equipo. Una alumna lo expresa como sigue:

> "Nos ha costado mucho ponernos de acuerdo a la hora de trabajar en grupo, son cosas que deberíamos mejorar" (Alumna de 1º de RRLL y RRHH).

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Este capítulo ha mostrado la valoración que ha realizado el estudiantado de diversos grados de Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga de la incorporación innovadora de una actividad evaluable de aprendizaje colaborativo basada en metodologías ABP con el objetivo de desarrollar proyectos sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas. Los resultados apuntan a una valoración muy positiva de este tipo de estrategias didácticas por parte del alumnado, destacando el aumento de la implicación, la motivación y el desarrollo del pensamiento crítico. Destacan las diferencias según sexo y titulación, observando una mayor satisfacción entre las mujeres, entre el estudiantado de los grados de Educación y entre los grupos feminizados (compuestos total o mayoritariamente por mujeres).

Los hallazgos expuestos apuntan además a un efecto positivo sobre la adquisición de conocimientos sobre la realidad actual de los ODS, tanto al realizar el proyecto con ABP como al escuchar ~~a~~ las exposiciones de los compañeros. No obstante, las valoraciones cualitativas tanto del alumnado como del equipo docente apuntan que este tipo de metodologías ganan utilidad con la finalidad de reforzar conocimientos que han sido trasmitidos previamente. En este sentido, el aprendizaje colaborativo parece ser más efectivo~~s~~ y obtener mejores resultados cuando se parte se da una formación y una instrucción precisa y guiada previamente. Una de las limitaciones del proyecto de innovación docente aquí presentado es que se ha realizado en asignaturas de primer ciclo de grado universitario (1º y 2º curso) donde en ocasiones falta madurez y un bagaje previo en las disciplinas abordadas para sacar todo el potencial que tienen estas estrategias didácticas.

Por último, se han señalado importantes dificultades derivadas de las dinámicas de grupo para un óptimo desarrollo del aprendizaje colaborativo. Sin embargo, la existencia de conflictos y problemas en los grupos debe ser vista también como una ventaja dado que puede convertirse en una de las mejores formas de aprender a no hacer “trabajos en grupo” sino a “trabajar en equipo”. Para ello los resultados expuestos son una invitación al profesorado para anteponer diferentes actuaciones

(como asignación de roles, creación de diarios de tareas, etc.) que puedan facilitar la cooperación y reducir las fricciones entre los componentes de los grupos.

En suma, el aprendizaje colaborativo y las estrategias basadas en ABP resultan un eficaz y atractivo complemento práctico para afianzar conocimiento, aportando un alto grado de interdisciplinaridad en el aprendizaje que sugiere la necesidad de dar un paso en la coordinación de actividades y proyectos entre diferentes asignaturas. Sin embargo, el ABP parecen estar lejos de ser una metodología absoluta, al menos en el caso de asignaturas de carácter básico e inicial como ha sido el caso estudiado aquí.

7. APOYOS

Este capítulo forma parte del proyecto "Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: conocimiento y compromiso del alumnado a través del aprendizaje basado en proyectos de Sociología" (PIE 22-169), seleccionado en la convocatoria *Grupos de Innovación Educativa para la realización de proyectos durante el bienio 2022-2024 (INNOVA22)* del Vicerrectorado de Personal Docente e Investigador de la Universidad de Málaga.

8. REFERENCIAS

Abella, V.; Delgado, V.; Ausín, V. y Hortigüela, D. (2018). Satisfacción de los estudiantes en una experiencia de ABP mediado por tecnologías. En P. Membiela Iglesia (ed.), *Investigación y práctica en la educación superior* (pp. 421-426). Educación Editora.

Bender, W. (2012). *Project-Based Learning: Differentiating Instruction for the 21st Century*. Corwin.

de la Torre-Neches, B., Rubia-Avi, M.; Aparicio-Herguedas, J.L. y Rodríguez-Medina, J. (2020). Project-based learning: an analysis of cooperation and evaluation as the axes of its dynamic. *Humanities and Social Sciences Communications,* 7, 167. https://doi.org/10.1057/s41599-020-00663-z

del Canto, O.; Gallego, I.; López, J.M.; Mora, J.; Reyes, A.; Rodríguez, E.; Sanjeevan, K.; Santamaría, E. y Valero, M. (2009). Conflictos en el trabajo en grupo: cuatro casos habituales. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(4), 211-226.

del Moral, C. y Sobrino D. (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP) en ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 82, 4-6.

Domènech-Casal, J. (2019). Contexto y modelo en el Aprendizaje Basado en Proyectos. Apuntes para el ámbito científico. *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 98, 71-76.

Duran D.; Flores, M. y Miquel, E. (2019). Potenciar la cooperación en el aprendizaje basado en proyectos. *ÀÁF Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 51, 116-127. https://doi.org/10.32093/ambits.vi51.1425

Exley, k. y Dennis, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior*. Narcea.

García de Diego, J.M y García Faroldi, L. (2021) ¿Ellas y ellos son calificados equitativamente? Desigualdades de género en el alumnado universitario al evaluar las exposiciones grupales. En A. Cotán y J.C. Ruiz (coords.), *Muros de discriminación y exclusión en la construcción de las identidades: la mirada de las Ciencias Sociales* (pp. 729-748). Dykinson.

García, O. y Galindo, E. (2024). *Aprendizaje Basado en Proyectos. Un aprendizaje basura para el proletariado*. Akal.

Kilpatrick, W.E. (1918): *The Project Method: the use of the purposeful act in the educative process*. Teachers College, Columbia University. https://doi.org/10.1177/016146811801900404

Larmer, J. y Mergendoller, J. R. (2010). Seven Essentials for Project-Based Learning. *Educational Leadership*, 68, 34-37.

Morón, C. (2015). La mejora de la práctica docente a través de la metodología de proyectos de investigación: El caso del profesorado de Andalucía del Proyecto Roma. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga.

Peterson, T. O. (2004). So You're Thinking of Trying Problem Based Learning?: Three Critical Success Factors for Implementation. *Journal of Management Education*, 28(5), 630-647. https://doi.org/10.1177/1052562904267543

Sanmartí, N. (2016). Trabajo por proyectos: ¿filosofía o metodología?». *Cuadernos de Pedagogía*, 472, 44-46.

LA SIMULACIÓN COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA FUTUROS GESTORES PÚBLICOS

MARÍA JOSÉ GARCÍA-SOLANA
Universidad Complutense de Madrid
Instituto Complutense de Ciencia de la Administración

MARÍA E. CORTÉS-CEDIEL
Universidad Complutense de Madrid
Instituto Complutense de Ciencia de la Administración

PILAR MARIAL MEDINA
Universidad Complutense de Madrid
Instituto Complutense de Ciencia de la Administración

JORGE DOMINGO CRESPO GONZÁLEZ
Universidad Complutense de Madrid
Instituto Complutense de Ciencia de la Administración

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años hemos asistido a un importante crecimiento de procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario. La adquisición de mayores competencias de acción (Martínez y Echevarría, 2009) justifican la búsqueda constante de enfoques y técnicas que acompañen la adopción de conocimientos en el aula, cuyos resultados de aprendizaje sean medibles a través de pruebas de evaluación y que, además, sean trasladables a contextos profesionales. En particular, este tipo de metodologías activas ayudan a definir y desarrollar con el alumnado los marcos conceptuales y comprehensivos de su disciplina y acompañarle en la identificación, interpretación y aplicación de estos marcos en la actividad real de su ámbito profesional. Además, estas metodologías activas sitúan al estudiante como "principal protagonista de su propio aprendizaje" (Moneo-Benítez, 2022, p. 1038) y permiten su implicación con el contexto político y social del que forman parte. No obstante,

la aplicación de estas metodologías activas (Moneo-Benítez y González, 2023) puede suponer un especial reto en aquellas asignaturas más teóricas, identificadas con las tradicionales clases magistrales (Mellgren e Ivert como se cita en Moneo-Benítez y González, 2016).

Dentro del conjunto de metodologías activas se halla la simulación, cuyo objetivo es generar situaciones (reales o ficticias) que favorezcan el aprendizaje significativo (Jarray *et al.*, 2019). En los ejercicios de simulación se reproducen situaciones que los alumnos encontrarán en su futura actividad profesional, aportando conocimientos e instrumentos para solventarlas.

En el ámbito de la Ciencia o Teoría de la Administración, la aplicación de esta estrategia educativa ha permitido dar el salto desde conceptos teóricos como objetividad, equidad, efectividad, transparencia o ética pública a un plano concreto del hecho administrativo, en las políticas y servicios públicos, así como identificar el diferente tratamiento dado por los autores o corrientes teóricas.

Este artículo presenta una dinámica de simulación diseñada e implementada para la asignatura de Teoría de la Administración Pública, que se imparte en distintos grados de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid.

1.1. La simulación como instrumento para vincular competencias académicas y profesionales

La simulación, como técnica de enseñanza-aprendizaje, permite a los estudiantes participar en situaciones que recrean dinámicas en las que imitan aspectos de la realidad, y en las que utilizan los conocimientos adquiridos y los aplican a experiencias concretas (acción). Todo ello en un entorno controlado, donde el error y la reformulación son esenciales para la adquisición e interiorización de las competencias. Esta recreación o representación cobra especial relevancia en enseñanzas universitarias, al orientar el contenido de la simulación a experiencias o situaciones que tendrán lugar y se afrontarán en entornos laborales.

La simulación es definida por la RAE como “representar algo, fingiendo o imitando lo que no es”. La bibliografía académica aporta

algunas definiciones de simulación. Así destacamos la de Núria Serrat y Aida Camps que definen:

> "La simulación como una metodología docente con la capacidad de generar experiencias de aprendizaje que involucran a un determinado grupo de participantes, en primera persona, en la recreación de un acontecimiento, situación o experiencia que se ha diseñado específicamente para que movilicen y consoliden un conjunto de competencias, y se produzca todo ello en un entorno formativo seguro" (2022, p. 12-13).

Algunos de los argumentos que motivan la incorporación e impulso de este tipo de experiencias son: a) la formación centrada en los y las estudiantes, b) el abordaje previo de situaciones complejas del sector profesional, c) la minimización de errores e identificación aplicable de aciertos en un entorno controlable y d) la simultaneidad de conocimientos, técnicas y valores; tal y como señalan Serrat y Camps (2022, p. 10-11).

Además, este tipo de estrategias de aprendizaje aumentan la motivación de los estudiantes al despertar su curiosidad sobre hechos actuales y la posibilidad de crear o moldear soluciones partiendo del uso y combinación de diferentes materiales, fuentes y procesos de interacción. En este sentido, el proceso de intercambio de ideas y propuestas entre el alumnado permite el desarrollo de competencias que afectan a varios niveles del proceso de aprendizaje. En primer lugar, la autopercepción del grado de conocimiento y destrezas adquiridas sobre la materia o ámbito de conocimiento. En segundo lugar, conocer las limitaciones del proceso decisional y la construcción de problemas sociales y sus soluciones. En tercer lugar, ser conscientes de la complejidad del medio o contexto en el que se han de mover (recursos económicos, humanos, estructuras político-administrativas) y la necesidad de adaptación, liderazgo y coordinación de los equipos para la identificación de soluciones viables. En definitiva, se busca la adquisición de aprendizajes significativos medibles desde un abanico multidimensional (Pacheco, Villagrán y Guzmán, 2015) y que experimenten lo que un profesional puede encontrarse en su día a día. Ese hecho se potencia en el caso de simulación analizada gracias a la participación de profesionales, directivos y pre-directivos del sector público, que interactúan con el alumnado moldeando las propuestas y acompañando a los estudiantes en el proceso de análisis crítico.

Por otro lado, cabe destacar que, la literatura actual sobre simulación muestra un amplio uso de este tipo de estrategias educativas (Serrat y Camps, 2022). En particular, estas estrategias son especialmente relevantes en los ámbitos de las ciencias de la salud, ciencias jurídicas y económicas (González, et al., 2018; Mamani-Cori, 2022) y en las ciencias de la computación, entre otras, en las que ha aumentado el uso de programas o simulares informáticos concretos. Muestra de esto último es el impulso dado a las simulaciones virtuales, como estrategia de aprendizaje, durante la pandemia de COVID-19 (Mamani-Cori, 2022).

La versatilidad que muestra este tipo de práctica facilita su aplicación en los primeros años de la carrera académica y, con ello, la posibilidad de vincular, desde el inicio del proceso formativo, las competencias generales y específicas de la asignatura con el marco básico de competencias para el personal directivo de las administraciones públicas.

Con el objetivo de ilustrar estas cuestiones, la Tabla 1 muestra cómo desde los primeros años de enseñanza podemos identificar competencias que se pueden proyectar en la práctica profesional.

Al trabajar sobre estas competencias con los alumnos en clase, se atienden objetivos relacionados con el contenido de la materia, sin olvidar objetivos de ética y servicio público. De este modo, la simulación no sólo aparece como una estrategia de aprendizaje en el ámbito profesional sino como un canal a través del cual trasmitir valores sociales y éticos que aportan un valor público diferencial.

TABLA 1. *Relación competencias directivos públicos y competencias asignatura Teoría de la Administración*

ÁREA COMPETENCIAL Y COMPETENCIAS[142]	COMPETENCIAS GENERALES Y ESPECÍFICAS TEORÍA DE LA ADMINISTRACIÓN (GAP Y GAP ECONOMÍA)
Liderazgo transformador 1.Liderar, con la participación de los miembros del equipo, la consecución de los objetivos de la organización. 2.Motivar, comunicar efectivamente y gestionar adecuadamente equipos. 3. Incorporar procesos de innovación en la gestión pública. 4.Cooperar eficazmente con otros actores. 5.Manifestar equilibrio emocional ante situaciones de presión o dificultades	CG7 - Trabajo en equipo de carácter interdisciplinario. CG10 - Adaptación a las nuevas situaciones, creatividad y liderazgo.
Gestión estratégica de proyectos 1.Planificar y tener visión estratégica. 2.Conocer el contexto, especialmente los entornos digitales. 3.Tener inteligencia contextual para lograr apoyos institucionales. 4.Ser capaz de diseñar, planificar, ejecutar y evaluar políticas y programas públicos. 5.Gestionar recursos materiales, tecnológicos y económico-presupuestarios.	CG1 - Capacidad de análisis y síntesis. CG2 - Destreza para la organización y planificación. CG4 - Capacidad para utilizar las técnicas informáticas en el ámbito de estudio.
Comunicación y relaciones interpersonales 1.Ser capaz de negociar y resolver conflictos. 2.Tener habilidad para influir mediante la comunicación y las relaciones interpersonales en el equipo, en los pares y en los niveles superiores. 3.Ser capaz de realizar una comunicación efectiva 360º (vertical, horizontal y transversal). 4.Ser capaz de representar a la organización en el ámbito nacional e internacional	CG3 - Comunicación oral y escrita en lengua nativa. CG5 - Capacidad para la gestión de la información.

[142] Anexo de la Orden TDF/379/2024, de 26 de abril, para la regulación de especialidades de los procedimientos de provisión de puestos del personal directivo público profesional y las herramientas para su gestión en el marco de lo dispuesto en el Real Decreto-ley 6/2023, de 19 de diciembre, por el que se apreuban medidas urgentes para la ejecución del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia en materia de servicio público de justificia, función pública, régimen local y mecenazgo (BOE, nº 105, de 30 de abril de 2024).

Adaptabilidad y toma de decisiones 1.Tener flexibilidad y capacidad de adaptación a los cambios. 2.Tomar decisiones de forma proactiva y ajustadas al entorno. 3.Resolver problemas complejos, afrontar la crisis y prever los riesgos. 4.Tener capacidad de análisis y sistematización de la información.	CG1 - Capacidad de análisis y síntesis. CG6 - Habilidad en la resolución de problemas y para la toma de decisiones.
Compromiso con el servicio público y ética pública 1.Priorizar el interés general en la toma de decisiones y centrar las mismas en la ciudadanía y el servicio público. 2.Mejorar la eficacia y eficiencia de la gestión pública mediante un aprendizaje continuo y la orientación a la calidad. 3.Aplicar los principios y valores de la administración pública a las responsabilidades directivas y al a organización. 4.Actuar con ética profesional e integridad pública. 5.Promover la integridad pública en la organización y en los equipos.	CG8 - Reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad. CG9 - Razonamiento crítico, compromiso ético y vocación de servicio público. CG11 - Aplicación de la política de género en las distintas disciplinas.

Fuente: elaboración propia.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de esta investigación, sobre la aplicación de la simulación a estudios teóricos, se articulan sobre i) un objetivo general; ii) varios objetivos específicos, vinculados al conocimiento de la materia de Ciencia de la Administración; y, iii) objetivos transversales relacionados con el perfil profesional de servicio público para el que se forma el alumnado. Todo ello se presenta a continuación.

2.1. OBJETIVOS GENERALES

- Vincular el conocimiento teórico a la praxis de las Administraciones Públicas.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Este objetivo general se despliega en varios objetivos operativos o específicos, que se detallan a continuación:

- Situar al alumnado en un contexto real de resolución de problemas y en entornos reales de gestión pública.
- Reforzar el trabajo en equipo y crear estructuras de trabajo dinámicas en el aula que simulen la organización administrativa.
- Integrar enfoques transversales y análisis complejos para sustentar las propuestas.
- Generar redes y procesos de transferencia entre la universidad y la sociedad.

2.3. OBJETIVOS TRANSVERSALES

- Vincular competencias básicas y competencias profesionales
- Interiorizar valores de servicio público

3. METODOLOGÍA

La asignatura de Teoría de la Administración es básica en los estudios del Grado en Gestión y Administración Pública (GAP) y el doble Grado en Gestión y Administración Pública-Economía (GAP Economía). Se imparte en el primer curso académico y supone una primera aproximación al campo de estudio y profesional de los estudiantes de administración pública.

La aplicación de la técnica de simulación se desarrolla en el penúltimo bloque de la asignatura, destinado al estudio de los sistemas administrativos y las políticas públicas, lo que garantiza que el estudiantado domine el marco conceptual y teórico necesario para afrontar la práctica.

Aunque el número de estudiantes en cada curso son de aproximadamente 60 alumnos, finalmente los participantes en esta actividad fueron los 25 alumnos de 1º GAP y 30 alumnos de 1º de Relaciones Internacionales-Sociología (RRII-SOC) de la Universidad Complutense de Madrid; 1 cargo político, 1 cargo directivo y 3 pre-directivos. Además, los profesores que firman este artículo participaron en el proceso de planificación, implementación, evaluación de los trabajos presentados por los alumnos y la revisión del proceso final.

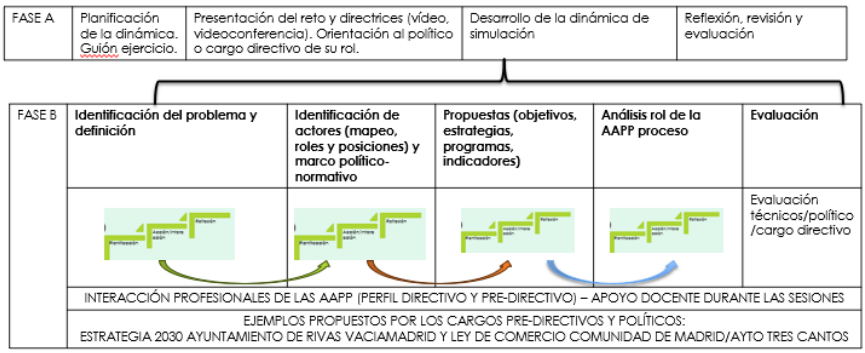
En el proceso de investigación se aplicaron dos técnicas de investigación: observación participante (durante el proceso) y entrevista (al finalizar la simulación). Igualmente se realizaron cuestionarios a los alumnos, pero los cuestionarios recibidos no fueron suficientes (2 cuestionarios recibidos) posiblemente debido a la proximidad del periodo de exámenes y a la recogida de información mediante observación participante a lo largo de la dinámica.

La simulación utilizada parte de una perspectiva deductiva en la que los "estudiantes aprenden a través de sus propias conclusiones, obtenidas desde el rol que desempeñan en la simulación" (Eliosa, 2022) y se integra en una dinámica de aprendizaje que aplica la investigación-acción-participativa (IAP), ya que en cada etapa de desarrollo de la práctica se interacciona con cargos pre-directivos, directivos o políticos de las administraciones públicas contrastando y reformulando los resultados en cada momento. La utilización de la IAP permite incorporar un "procedimiento reflexivo, controlado y crítico" (Ander-Egg, 2003, p. 3), propio de la investigación; una orientación de la investigación hacia la acción, interviniendo en la realidad de manera consciente; y participado ya que en el proceso están involucrados diferentes sujetos activos (profesores, alumnado, profesionales). En definitiva, supone "la simultaneidad del proceso de conocer y de intervenir, e implica la participación de la misma gente involucrada en el programa de estudio y acción" (Ander-Egg, 2003, p. 4). Tal y como se muestra en la Figura 1 la dinámica se organiza en varias fases o etapas. La Fase A representa la lógica transversal de la dinámica de simulación y la Fase B identifica las etapas desarrolladas en el aula.

En primer lugar, el inicio de la práctica de simulación comienza con la planificación y contacto con los profesionales de las administraciones públicas que van a participar. Se parte de un guion o ficha de práctica que se entrega tanto a los empleados públicos como al alumnado para su explicación y adaptación/reflexión, en su caso.

En segundo lugar, se presenta el reto y se dan las directrices generales que suelen ser planteadas por un cargo político o directivo, bien de manera presencial, video o videoconferencia. Ello permite vincular la práctica a un contexto concreto y real.

FIGURA 1. *Dinámica de planificación*



Fuente: elaboración propia

Además, permite incorporar principios de organización y funcionamiento de las administraciones públicas, básicos en el desarrollo profesional de los servidores públicos, y que se abordan a lo largo del temario como estructura administrativa, jerarquía y línea de mando, relación políticos-funcionarios, objetividad, entre otros. En este sentido, el cargo político representaría al jefe político-administrativa en la línea de mando, los técnicos directivos o pre-directivos línea superior y media, y los estudiantes los empleados públicos.

En tercer lugar, se procede al desarrollo de la práctica de simulación en el aula (Fase B). Dicha práctica se realiza durante dos días en el aula y de manera presencial. Esta etapa está constituida por varios hitos, a los que los alumnos van dando respuesta acompañados por los profesionales de las administraciones públicas, que interactúan con cada grupo proponiendo alternativas, contextualizando cada solución o respuesta (producto), planteando preguntas a las cuestiones propuestas, generando un enfoque crítico y orientando las posiciones de los alumnos, los grupos y sus propuestas al servicio público. En este proceso es clave la dinámica de interacción entre el profesorado, servidores públicos y alumnado. Como señalan González, Bravo y Ortiz (2018) además de evaluar el aprendizaje "genera muchísimo valor la posibilidad de evaluar competencias como la solución de problemas, habilidades analíticas, toma de decisiones, criticidad actitudinal, trabajo en equipo y liderazgo", que se une a la interiorización de valores públicos.

Durante esta fase se despliega y se da contenido al guion o ficha práctica. En él se aborda el ciclo de una política pública poniendo el énfasis en el rol que las administraciones y, con ello, el papel de los empleados públicos. Por ello, se comienza con la fase de formulación en la que se procede al diagnóstico del problema y su perímetro (intensidad, audiencia, novedad y urgencia); y, el mapa de actores con su tipología y rol. Definido el problema o la situación problemática se establecen las estrategias para su resolución. Se solicita a cada grupo al menos 1 estrategia, 2 líneas de actuación, 2 acciones - por cada línea de actuación - y que identifiquen los departamentos clave en el proceso de formulación. En cada uno de dichos elementos se solicita identificar objetivos generales y operativos. Al grupo de RRII se solicitó, además, que vincularan dichas propuestas a los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

En segundo lugar, el guion introduce la fase de implementación en la que se identifica qué actores participan, su rol y a través de qué estructuras y procesos articulan la ejecución de las medidas propuestas (más o menos participativa). Para cada acción propuesta se solicita concretar objetivos, beneficiarios, recursos utilizados, modo de gestión (directa, indirecta o mixta) y un presupuesto aproximado.

En tercer lugar, el guion introduce la última fase de evaluación y la definición de indicadores de producto, participación, proceso y productividad.

En cuarto lugar, a modo de conclusión y finalizada la propuesta, se solicita a los grupos que identifiquen:

- Recursos aportados por los actores identificados en el desarrollo de la política pública.
- Identificar qué actores han participado en todas las fases y sus roles (mismo rol-diferente)
- Qué papel tiene la Administración Pública: apoyo a la decisión, ejecución o mantenimiento.
- Finalmente, qué política se ha desarrollado (distributiva, redistributiva, normativa, simbólica).

Finalizada la fase de desarrollo de la práctica en el aula se continúa con la cuarta etapa de evaluación, que contempla dos niveles: calificación de la práctica y análisis del modelo de simulación (debilidades y fortalezas).

Por un lado, en la calificación de la práctica participa y/o es realizada por los servidores públicos, especialmente por quienes plantean el reto e interactúan con los grupos. Un 75% de la nota final corresponde a dicha valoración y el 25% restante al docente. Los resultados y propuestas de mejora realizadas por los servidores públicos son devueltos a los grupos para su análisis y posterior reformulación.

Por otro lado, al finalizar la práctica se realizó una dinámica grupal con el alumnado, profesorado y profesionales en la que se buscaba identificar debilidades y fortalezas del modelo de simulación. Además, se realizó una entrevista semiestructurada a los tres servidores públicos de participaron durante la práctica (cargo directivos y pre-directivos). Igualmente, al finalizar la práctica se aplicó un cuestionario al alumnado pero que del que no se obtuvieron respuestas significativas (sólo 2 cuestionarios recibidos). La escasa recepción de cuestionarios fue motivada por el momento de aplicación al coincidir con el final del semestre, entrega de trabajos finales e inicio del periodo de exámenes.

4. RESULTADOS

La práctica de simulación se realizó a través de la organización de la clase en grupos o equipos de trabajo. Se dio libertad de elección al alumnado para organizar los grupos y su composición, así como la elección del tema.

En primer lugar, la realización de grupos y elección de temáticas se decidió al comienzo de la actividad.

La dinámica se desarrolló en el primer curso y semestre de GAP y GAP Economía y en el primer curso y segundo semestre del grado de Sociología-RRII. En el grupo de GAP y GAP Economía se crearon 7 grupos con una composición variable de miembros entre 3 y 7; y, en el de Sociología-RRII se crearon 5 grupos. La práctica, en ambos casos, se desarrolla durante dos días (4 horas en total) aunque una semana antes

se explica la dinámica y se comparten materiales en el campus virtual de la asignatura (guion o el reto, si se ha grabado en vídeo).

Los retos o temáticas propuestas por los cargos políticos y directivos fueron para el primer semestre dos: la gestión de becas de comedor (4 grupos) y vivienda para jóvenes (5 grupos) ambos en la Comunidad de Madrid. La temática propuesta en el segundo semestre se orientó al diagnóstico y planteamiento de propuestas sobre Estrategia de Agenda Urbana del Ayuntamiento de Rivas Vaciamadrid.

En segundo lugar, se plantearon las temáticas y se entregó el guion de la práctica a cada grupo, así como la explicación en su cumplimentación. En este proceso se produjo la interacción entre los empleados públicos con todos y cada uno de los grupos, en concreto: técnico de empleo y experto en gestión de proyectos europeos y una psicóloga de un punto de coordinación de género. Además, en el grupo de GAP y GAP Economía se contó con la participación de un técnico del Ayuntamiento de Aranjuez que había participado en la gestión de becas y tramitación de las ayudas de vivienda. Los profesionales que asistieron tenían más de 20 años de experiencia y aportaban un enfoque transversal en políticas públicas. Durante la práctica interactuaron con los grupos, acompañaron y reorientaron la definición de los problemas, el diseño de estrategias y proyectos, la consideración del contexto, en especial, el rol del ciudadano, planteamiento de propuestas y modelo de implementación. La interacción de los profesionales con cada grupo se produjo a demanda y permitió la participación de al menos dos rondas de intercambio.

Desde el plano de propuestas o soluciones dadas por el alumnado a las problemáticas definidas. Durante el proceso sorprendió la identificación de juicios previos y contradicciones, por ejemplo, enfoques de grupos con planteamientos muy participativos pero que en su implementación mantenían un statu quo o eran especialmente restrictivos y normativistas; enfoques muy restrictivos que no tenían en cuenta el planteamiento de grupos de presión y/o ciudadanos. Este tipo de circunstancias facilitó la transmisión de valores públicos y la consciencia sobre ciertas limitaciones públicas.

A lo largo de este proceso se realizó una observación participante por los docentes que apoyaron en la interacción y sirvieron de nexo entre los profesionales públicos y los grupos de alumnos en la interpretación y cumplimiento del guion de la práctica.

En tercer lugar, y tras finalizar la práctica, se procedió a la evaluación de la práctica con los grupos de alumnos, especialmente para identificar ventajas e inconvenientes en esta práctica. En este sentido, se recopilaron algunos resultados positivos o ventajas:

- Los resultados recopilados hasta el momento muestran un elevado grado de satisfacción por parte del alumnado respecto a otro tipo de prácticas realizadas en el aula.
- Los estudiantes valoran de forma muy positiva la participación de profesionales de las administraciones públicas, especialmente las dinámicas de intercambio y discusión en torno al contexto de la administración pública y sus limitaciones.

Entre los resultados negativos o desventajas:

- El tiempo destinado a la práctica fue escaso, especialmente si hay que recopilar y analizar datos.
- El proceso de interacción implica procesos pausados de comprensión e intercambio que con el marco temporal resulta difícil alcanzar.
- La etapa de diagnóstico requirió mayor tiempo que el resto de las fases.
- Necesidad de reforzar la coherencia y lógica interna entre diagnóstico, objetivos, estrategias y acciones.

TABLA 2. *Resultados por grupos*

ALUMNADO		CARGOS DIRECTIVOS Y PRE-DIRECTIVOS		DOCENTES	
Mayor grado de satisfacción respecto a otras prácticas Intercambio con los técnicos	Tener más tiempo para buscar información y elaborar propuestas Espacio y tiempo para intercambiar con otros grupos	Ajustar la propuesta para alumnado de primero Más tiempo para reforzar el intercambio presencial	Conocer nivel e intereses del alumnado Su capacidad de reflexión, análisis y reacción/corrección.	Más tiempo Ajustar mejor el guion con la propuesta/reto propuesto Mejorar los instrumentos de seguimiento y evaluación	Intercambio con administraciones públicas Creación de una red profesional-académica

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

La práctica de simulación desarrollada durante el año 2023-2024 en la asignatura de Teoría de la Administración Pública es el resultado de varias experiencias realizadas durante los años académicos 2021-2022 y 2022-23. Durante esos años se ajustó la dinámica de participación de actores externos al ámbito académico y el guion que orienta la práctica.

A pesar de ello, hay dimensiones de análisis y temporales que han supuesto un reto tanto para alumnado, profesorado y empleados públicos.

En primer lugar, la dinámica interna de los grupos con funcionamiento dispar y con grado de participación diferenciada. El uso de grupos con diferente número de participantes permitió confirmar la complejidad de grupos grandes, salvo que internamente se establezcan subgrupos de trabajo.

En segundo lugar, la limitación temporal para una práctica tan compleja. Aunque el guion orienta cada fase y marca los tiempos en los dos días que se desarrolla la práctica (primer día definición problema y actores y segundo día implementación y evaluación) resulta difícil que los grupos respondan de manera ágil ante situaciones que son desconocidas y para las que se necesita un grado de profundidad en su análisis que aún no tienen. Además del tiempo limitado que se dedica a la práctica debido al amplio contenido de la asignatura. Muestra de ello es que todos los grupos al inicio del segundo día no habían finalizado la

delimitación del problema y los actores, lo que se reflejó en un menor tiempo para desarrollar la implementación y evaluación. A pesar de que durante la práctica se señala al alumnado que el objetivo de la práctica no es buscar una solución a los problemas sino comprender e interiorizar la dinámica, así como identificar el rol de las Administraciones Públicas, resulta complejo alcanzar una coherencia interna en todos los documentos de prácticas entregados. Con todo ello, los grupos finalizaron toda la práctica.

En tercer lugar, debido a la complejidad de los contenidos y temáticas únicamente un grupo logró identificar y alinear objetivos, estrategias, proyectos e indicadores de evaluación. En otros casos, se necesitó la participación más directa de los docentes y los profesionales del sector público acompañando en la resolución de la dinámica.

6. CONCLUSIONES

A través de esta simulación queríamos introducir varios planos en el proceso de aprendizaje colaborativo (equipos de trabajo, equipo y técnicos, equipos y políticos/directivos) y que se sustentara en un enfoque experiencial y transversal.

La simulación como estrategia de enseñanza-aprendizaje permite profundizar en la adquisición de conocimientos en el alumnado de primero y acercar a la actividad profesional. La participación e interacción con actores profesionales permite introducir la discusión sobre la materia de administración y gestión pública en un espacio y contexto simulado real y actual.

La propuesta metodológica fomenta la interacción entre estudiantes y educadores con el ámbito de servicio público

La participación de niveles directivos y pre-directivos permite conectar y proyectar al alumnado de primero en la praxis profesional desde el inicio de los estudios. Además, la participación de profesionales y expertos en diversas materias (género, sostenibilidad, rendición de cuentas) permite al alumnado visibilizar la complejidad y conexión entre

diferentes temáticas de políticas y servicios, además de conocer objetivos y valores actuales.

Durante la práctica se le propuso al alumnado la búsqueda de información a través de ChatGPT, realizar una comparativa y ampliación de fuentes, pero finalmente no fue utilizado ante las reticencias de dicho alumnado.

En relación con la evaluación de la simulación y su impacto en el proceso de aprendizaje, cabe señalar la necesidad de mejorar en los próximos años su medición. Construir indicadores que permitan medir el aprendizaje y una evaluación más detallada de los actores que participan y los resultados alcanzados.

Para concluir, este enfoque transversal e integral en la actividad docente busca superar la visión fragmentada del aprendizaje en el aula. La propuesta metodológica fomenta la interacción entre estudiantes y educadores con el ámbito profesional y de servicio público. Con ello se busca no sólo formar al alumnado en técnicas y análisis de problemas y planteamientos de proyectos en situaciones reales, sino que se transmitan valores éticos de servicio público.

7. AGRADECIMIENTOS

Agradecimientos para los representantes políticos y directivos de las administraciones públicas que han participado en la simulación. En especial a Teresa Zurita Ramón, concejala del Ayuntamiento de Tres Cantos; Belén García del Ordi, técnico del Ayuntamiento de Rivas-Vaciamadrid; Carlos Imbernón Sapiña, técnico del Ayuntamiento de Mejorada del Campo; Javier Fernández Vergara, Ayuntamiento de Aranjuez.

8. REFERENCIAS

Ander-Egg, Ex. (2003). Repensando la Investigación-Acción-Participativa. Grupo editorial Lumen Humanitas.

Eliosa, V. (2022). 6 tipos de aprendizaje que pueden reforzarse mediante la simulación. https://blog.pearsonlatam.com/columna-de-opinion/6-tipos-de-aprendizaje-que-pueden-reforzarse-mediante-la-simulacion

González, R.B, Garizurieta, J., Muñoz, A., Otero, A. Y. y Otero, A.D. (2018). Simuladores de negocios como herramienta de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. Apertura, 10 (2), pp. 36-49. Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual.

González, A, Bravo, B. y Ortiz, M.A. (2018). El aprendizaje basado en simulación y el aporte de las teorías educativas. Simulación Clínica, 1 (3), pp. 123-128. Medigraphic.

Jarray, C., et al. (2019). Evaluación de la retención del aprendizaje obtenido mediante simulación en competencias procedimentales transversales. Revista Espacios, 39 (20), pp. 36-49. Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual.

Martínez, P. y Echevarría, B. (2009). Formación basada en competencias. Revista de Investigación Educativa, 27 (1), pp. 125-147. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica Murcia, España.

Mamani-Cori, V. et al (2022). Estrategias y recursos didácticos empleados en la enseñanza/aprendizaje virtual en estudiantes universitarios en el contexto de la Covid-19. Revista Innova Educación, 4 (1), pp. 78-91. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú.

Moneo-Benítez, S. y González, M.C. (2023). Análisis de una propuesta de simulación en la formación inicial del profesorado de Educación Física. Retos, 49, pp. 1038-1044. Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF).

Pacheco, H., Villagrán, R. y Guzmán, A. (2015). Estudio del campo emocional en el aula y simulación de su evolución durante un proceso enseñanza-aprendizaje para cursos de ciencia. Estudios pedagógicos, 41 (1), pp. 199-2017. Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades.

Serrat, N., y Camps, A. (2022). Simulación como metodología docente en las aulas universitarias. Una introducción. Cuadernos de docencia universitaria, 47. Octaedro Editorial. Institut de Desenvelupament Porfessional. Universitat de Barcelona.

POTENCIAL DE LA REALIDAD VIRTUAL COMO HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN NIÑOS CON NEURODIVERSIDAD: UN ESTUDIO EXPLORATORIO

GLORIA SANTIAGO MÉNDEZ
Universidad de Málaga, Málaga, Spain;
ROBI BARRANCO-MERINO
Universitat Politècnica de València, Valencia, Spain;
GUILLERMO BERMÚDEZ GONZÁLEZ
Universidad de Málaga, Málaga, Spain;

1. INTRODUCCIÓN

La investigación sobre realidad virtual (RV) junto a poblaciones neurodivergentes tomo un primer punto de partida fundamental en los años 90 (Alcañiz et al., 2019). Gracias a estos estudios, los cuales comenzaron con muestras experimentales muy limitadas, se pudo comenzar a explorar los beneficios y limitaciones de la RV en dicha población.

Desde entonces, se ha explorado la aceptación de la RV en diversos perfiles neurodivergentes en contextos como el entrenamiento en habilidades diarias (Strickland, 1997), entrenamiento de habilidades sociales (Cheng et al., 2015) reconocimiento emocional durante actividades sociales (Ip et al., 2018; Lorenzo et al., 2016), entrenamiento ante situaciones peligrosas cotidianas (Josman et al., 2008), entre otros ámbitos que han permitido comprender mejor el comportamiento de la población neurodivergente ante este tipo de estímulos, así como las prestaciones y oportunidades de la RV en estos contextos de estudio y entrenamiento. No obstante, aunque la RV se ha comprobado como una herramienta potencial y con un óptimo umbral de aceptación por parte de los participantes neurodivergentes durante la experimentación de

estos estudios, aún son poco las investigaciones que han profundizado acerca del potencial de esta tecnología para ser integrada en el espacio docente cotidiano destinadas a docencia para perfiles con necesidades específicas.

1.1. NEURODIVERGENCIA

La neurodiversidad o neurodivergencia es un término general que incluye dispraxia, dislexia, trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, discalculia, espectro autista y síndrome de Tourette, entre otros (Singer, 1999).

Según el Centro para el control y la prevención de enfermedades (CDC) en el *Informe Semanal de Morbilidad y Mortalidad (MMWR)* el 23 de marzo de en 2023, se han identificado trastornos Neurodiversidad en 1 de cada 36 niños de 8 años de edad (2.8 %). Las cifras son más altas que las de las estimaciones anteriores, del año 2018, 1 de cada 44 niños (2,3%) (*Autism Prevalence Higher, According to Data from 11 ADDM Communities | CDC Online Newsroom | CDC*, n.d.).

En el contexto educativo, la neurodivergencia presenta tanto oportunidades como desafíos únicos. Los estudiantes neurodivergentes a menudo experimentan dificultades en entornos educativos tradicionales, que pueden incluir problemas para mantener la atención, procesar información sensorial, comprender las normas sociales, o generalizar las habilidades aprendidas a nuevos contextos (Bradley & Newbutt, 2018; Clouder et al., 2020; Grynszpan et al., 2014; Mesa-Gresa et al., 2018; Sandbank et al., 2023) Además, la naturaleza heterogénea de la neurodivergencia requiere intervenciones altamente personalizadas (Clouder et al., 2020), lo que supone un desafío adicional para los educadores.

1.2. REALIDAD VIRTUAL Y EDUCACION

En este contexto educativo, la tecnología emerge como una herramienta prometedora para abordar las diversas necesidades educativas de los estudiantes neurodivergentes (Fernández-Herrero et al., 2017). En particular, la Realidad Virtual (RV) ha ganado atención significativa en los últimos años como una posible solución innovadora. La RV se define

como una tecnología que permite a los usuarios interactuar con un entorno tridimensional generado por computadora en tiempo real (Parsons & Cobb, 2011). Esta tecnología ofrece la posibilidad de crear entornos de aprendizaje inmersivos, controlados y personalizables, características que la hacen particularmente adecuada para la educación especial y el apoyo a la neurodivergencia.

Además, la realidad virtual se puede utilizar para crear entornos ecológicamente válidos, cuyas condiciones experimentales se pueden replicar con facilidad en diferentes estudios, aumentando así los efectos de generalización y avances en esta línea de investigación (Blascovich et al., 2002). Además, la naturaleza inmersiva de la RV puede ayudar a mantener la atención y la participación, aspectos que a menudo son desafiantes para muchos perfiles neurodivergentes (Ip et al., 2018).

Sin embargo, a pesar de estos resultados prometedores, la implementación efectiva de la RV en entornos educativos especiales aún enfrenta varios desafíos. Uno de los principales es la aceptación y adaptación a esta nueva tecnología, tanto por parte de los estudiantes como de los educadores. Fernández-Herrero et al. (2017) señalaron que la implementación de tecnología VR como herramienta educativa en casos de neurodivergencia es aún un tema novedoso. Aun es necesaria una formación adecuada para los educadores en el uso de la RV, así como integrarlos durante los procesos de análisis y aprendizaje durante las sesiones de RV con participantes neurodivergentes.

El presente estudio busca abordar algunas de estas brechas en el conocimiento actual, examinando la eficacia y la aceptación de la RV como herramienta complementaria en la educación de niños con necesidades específicas, reconociendo y apoyando la neurodivergencia en un entorno escolar real e integrado dentro de la jornada escolar junto a los docentes. Específicamente, nos proponemos analizar la adaptación de los estudiantes neurodivergentes a la RV a lo largo del tiempo, evaluar el impacto de diferentes tipos de contenido de RV, observar los cambios en de adopción de RV, y recopilar las percepciones del personal docente sobre la viabilidad de esta tecnología.

Este estudio es relevante no solo por su potencial para mejorar las prácticas educativas para estudiantes neurodivergentes, sino también porque aborda la importante cuestión de cómo integrar eficazmente las nuevas tecnologías en entornos educativos que integren perfiles neurodivergentes. Los resultados de esta investigación podrían tener implicaciones significativas para el diseño de intervenciones educativas basadas en RV y para la formación de educadores en el uso de estas tecnologías, todo ello desde una perspectiva que reconoce y apoya la neurodivergencia.

En las siguientes secciones, detallaremos la metodología empleada en este estudio, presentaremos los resultados obtenidos, y discutiremos sus implicaciones para la práctica educativa y la investigación futura en este campo.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General

Evaluar la eficacia y la aceptación de la realidad virtual como herramienta complementaria en la educación de niños con perfiles neurodivergentes en un entorno escolar.

2.1. Objetivos Específicos

- EO1. Analizar la aceptación y la adaptación de los niños con perfiles neurodivergentes a las experiencias de realidad virtual a lo largo de múltiples sesiones.
- EO11. Evaluar el impacto de diferentes tipos de contenidos de RV (videos inmersivos, aplicaciones interactivas, entornos de exploración libre) en el compromiso atencional y la participación de los estudiantes.
- EO111. Identificar los desafíos y las oportunidades en la implementación de la RV como herramienta educativa para niños neurodivergentes.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes y Diseño

Este estudio adoptó un diseño observacional longitudinal para evaluar la eficacia y la aceptación de la realidad virtual (RV) como herramienta educativa en niños con necesidades específicas, con un enfoque particular en aquellos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). El estudio se llevó a cabo durante un período de tres meses, con cinco sesiones de intervención.

La muestra consistió en 13 niños (n = 13) con diversas necesidades específicas (8 niños con TEA, 1 con asperger, 1 con sordera e implante oseo, 1 con Xfragil, 1 con síndrome de Angelman y 1 con síndrome de Digeorge), de edades comprendidas entre los 4 y los 14 años (M = 8,307, DE = 2,562) Los participantes fueron reclutados del Colegio de Educación Infantil y Primaria de los Guindos de Málaga. Los criterios de inclusión fueron: (a) diagnóstico confirmado de TEA u otra necesidad educativa especial, y (b) consentimiento informado de los padres o tutores legales. Los criterios de exclusión incluyeron: (a) condiciones médicas que contraindicaran el uso de RV, y (b) incapacidad para tolerar el uso del equipo de RV.

3.2. Instrumentos y Materiales

Se utilizó el HMD de RV Meta Quest 2, para todas las intervenciones. El software de RV incluyó una variedad de aplicaciones y entornos, categorizados de la siguiente manera:

1. Entornos de entrenamiento y exploración libre: entornos ambientales escogidos para permitir un primer contacto con la tecnología por parte de los participantes. Se seleccionaron entre los fondos ambientales predeterminados del modelo de gafas Meta Quest 2 debido a que permitían una libre navegación, una baja complejidad de polígonos en cuanto al diseño del entorno virtual y un avatar virtual que permitía el reconocimiento de los participantes con su reflejo propio en un

espejo virtual que reproducía en tiempo real los movimientos del participante.

2. Entornos de experiencias pasivas de visualización donde se mostraron videos inmersivos 360°: incluyendo entornos naturales, zoológicos virtuales y escenas submarinas.

3. Experiencias interactivas: como "HandLab" que permitía explorar la tecnología HandTracking. También se empleó la experiencia More Than Water, diseñada por la start up de investigación More Than Verso, y "Beat Saber" para la coordinación mano-ojo y la exploración del empleo de mandos en VR.

Durante las sesiones se emplearon pantallas para retransmitir la experiencia que el participante estaba visualizando durante la experiencia y poder hacer una correcta asistencia y seguimiento. También se empleó una cámara de video y audio para registrar la experiencia completa de cada participante.
Las sesiones se llevaron a cabo en un ambiente controlado dentro del centro educativo, en particular en un aula multisensorial propia del centro escolar, una sala conocida por los participantes, la cual contaba con suelo acolchado adecuado para las sesiones.

3.3. Procedimiento

El estudio se estructuró en cinco sesiones a lo largo de 3 meses, cada una con una duración media de 15 minutos por participante. El tiempo fue adaptado a las necesidades de cada participante y sesión, sin ser inferior a 10 minutos, ni superar los 25 minutos. Las sesiones se llevaron bajo la supervisión de investigadores capacitados y personal docente familiar para los participantes.

Las sesiones se estructuraron siguiendo el siguiente protocolo:

- Fase de familiarización: Introducción al equipo de RV y explicación de la actividad del día.

- Fase de intervención: Exposición a los entornos de RV, comenzando con experiencias pasivas (videos 360°) y

progresando hacia aplicaciones más interactivas según la tolerancia y habilidad de cada participante.

- Fase de cierre: Retroalimentación verbal y observación post-intervención.

La progresión de las experiencias de RV se personalizó para cada participante, comenzando con entornos simples y avanzando hacia aplicaciones más complejas a medida que aumentaba su adopción, comodidad y habilidad.

3.4. Consideraciones Éticas

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Málaga, el Colegio de Educación Infantil y Primaria de los Guindos de Málaga, y las oficinas de transferencia de resultados de investigación (OTRI) de la junta de Andalucía. Los padres o tutores de los participantes proporcionaron el consentimiento informado antes de la participación en el estudio.

3.5. Recolección de Datos

Se empleó un enfoque cualitativo para la recolección de datos, utilizando dos métodos principales:

1. Observación estructurada: Los investigadores completaron fichas de observación estandarizadas durante y posterior a cada sesión visualizando de forma detenida las grabaciones individuales de audio y video de cada participante, registrando:

a. Duración de la interacción con RV (en segundos).

b. Tipo de entorno o aplicación utilizada.

c. Respuesta afectiva (categorizada como positiva, negativa o indefinida).

d. Nivel de diversión percibido (categorizado como alto, medio, bajo o indefinido).

e. Nivel de resistencia al uso del equipo (categorizado como alto, medio, bajo o no presente).

f. Eventos significativos durante la sesión (registro narrativo de hasta 10 eventos por sesión).

2. Entrevistas semi-estructuradas: Se realizaron entrevistas con el personal docente únicamente después de la primera sesión. Estas entrevistas tenían como objetivo obtener información cualitativa sobre:

a. Especificaciones del perfil del participante, sus rasgos de personalidad, preferencias y necesidades específicas más significativas.

b. Posibles desafíos o preocupaciones identificados durante la implementación de la RV en el entorno educativo.

3.6. Análisis de Datos

Se realizó un análisis cualitativo de los datos, siguiendo un enfoque de análisis temático inductivo. El proceso de análisis incluyó los siguientes pasos:

1. Familiarización con los datos: Los investigadores revisaron exhaustivamente las fichas de observación y las transcripciones de las entrevistas para familiarizarse con el contenido.

2. Codificación inicial: Se realizó una codificación abierta de los datos, identificando y etiquetando segmentos relevantes de texto con códigos descriptivos.

3. Búsqueda de temas: Los códigos se agruparon en categorías más amplias y se identificaron temas emergentes relacionados con la aceptación de la RV, la participación de los estudiantes y los desafíos de implementación.

4. Revisión de temas: Los temas identificados se revisaron y refinaron, asegurando que fueran coherentes y representativos de los datos.

5. Definición y denominación de temas: Se definieron claramente los temas finales y se les asignaron nombres descriptivos.

6. Producción del informe: Se seleccionaron ejemplos ilustrativos de los datos para cada tema y se redactó una narrativa analítica que integraba los hallazgos.

Para garantizar la confiabilidad del análisis, dos investigadores codificaron independientemente una muestra de los datos y compararon sus códigos y temas. Las discrepancias se resolvieron mediante discusión hasta alcanzar un consenso.

El análisis se centró en identificar patrones de comportamiento, cambios en la participación a lo largo de las sesiones, y factores que influían en la aceptación y eficacia de la RV como herramienta educativa para niños con perfiles neurodivergentes.

4. RESULTADOS

El análisis cualitativo de los datos de observación y las entrevistas con el personal docente reveló varios temas clave relacionados con el uso de la realidad virtual (RV) en la educación de niños con necesidades específicas:

4.1 Aceptación y adaptación a la RV

En cuanto a la aceptación y adaptación a la RV, la mayoría de los participantes mostró una respuesta afectiva positiva desde la primera sesión. Por ejemplo, el participante 2 (Julia, 6 años, Asperger) se presentó concentrada, activa, motivada y participativa durante su primera experiencia con RV. Se observó una clara progresión en la adaptación a lo largo de las cinco sesiones. Inicialmente, algunos participantes mostraron resistencia, pero esta resistencia fue disminuyendo al avanzar en el número de sesiones experimentadas. Es destacable algunas sesiones particulares en las que los participantes se negaban forzosamente a visualizar a través del HMD, no obstante, de forma voluntaria y con animo por parte de las figuras familiares de sus profesores, poco a poco

y de forma autónoma comenzaban a acercarse intermitentemente a visualizar por cortos periodos de tiempo a través del HMD. Durante este proceso los investigadores sujetaban las gafas en el aire y los participantes miraban a través a modo de "telescopio" sin que se les fijara el dispositivo. En la mayoría de los casos esta dinámica finalizó en tiempos de visualización más prolongados y en las próximas sesiones la desaparición de esta intermitencia.

En las sesiones intermedias, la resistencia disminuyó notablemente, y aumentó la interacción con el entorno virtual. Para las últimas sesiones, la mayoría de los participantes mostraron una alta aceptación y capacidad para interactuar con diversos entornos y juegos. El participante 1 (Manuela, 4 años, TEA), por ejemplo, mostró una evolución significativa: en la primera sesión, se quitaba las gafas momentáneamente, se reía, y procedía a volver a ponérselas de forma autónoma, mientras que en la última sesión, interactuaba perfectamente con el entorno sin interferir en los tiempos totales de visualización y experiencia.

4.2 Compromiso Atencional y participación

El compromiso atencional y la participación fueron aspectos destacables en el estudio. La mayoría de las experiencias duraron alrededor de 300 segundos (5 minutos), lo cual pareció ser una duración óptima para mantener el interés y la atención de los participantes. Entre los tipos de experiencias, los videos de animales generaron un alto nivel de interés y participación en casi todos los niños. El participante 4 (Alice, 10-11 años, TEA) se mostró abierta y dispuesta al saber que en el entorno virtual podría ver animales, comunicándolo activa y abiertamente de manera verbal. Los entornos marinos también fueron muy bien recibidos, provocando interacciones positivas. Algunas aplicaciones más complejas, como Beat Saber, aunque requirieron más adaptación, fueron muy efectivas para mejorar la coordinación y la participación activa. El participante 2 (Julia) mostró una progresión notable en este tipo de aplicaciones, llegando a jugar sin problemas, con agilidad y habilidad. En este punto, debemos destacar que no todos los participantes tenían las mismas demandas en cuanto a entornos virtuales, algunos demandaban experiencias más interactivas y estimulantes que supusiesen

un reto, como More Than Water o Beat Saber, mientras que otros no acababan de comprender las mecánicas complejas de dichas experiencias más interactivas y disfrutaban del entorno virtual navegando por el e ignorando los objetivos de esa experiencia. A todos los participantes se les animo e instruyó en los objetivos de cada experiencia. Es destacable que aquellos participantes que preferían aplicaciones con mayor desafío, en lo general, también mostraban un progreso en los logros obtenidos, lo que en varias aplicaciones se traducía en una mayor puntuación. Los participantes que demandaban mayor desafío durante las experiencias, mostraban un menor interés y una menor atención durante el visionado de las experiencias de video 360º.

4.3 Comunicación e interacción social

En términos de comunicación e interacción social, se observó un aumento en la comunicación verbal y no verbal durante las sesiones de RV en varios participantes. El participante 9 (Arya, 8-9 años, TEA), que inicialmente presentaba un nivel bajo de comunicación, en sesiones posteriores comenzó a interactuar con la cabeza y con los brazos, además de sonreír. De manera similar, el participante 4 (Alice) se comunicaba contenta con el instructor y demandaba otra experiencia después de su sesión, mostrando un incremento en su iniciativa de demanda comunicativa.

4.4 Feedback del personal docente

Las entrevistas con el personal docente después de la primera sesión proporcionaron información valiosa sobre la percepción de la RV como herramienta educativa. En general, los docentes expresaron una visión positiva sobre el potencial de la RV, observando una óptima aceptación de los estudiantes durante las sesiones. Sin embargo, también señalaron la necesidad de personalizar las experiencias de RV según las necesidades individuales de cada estudiante, reconociendo la diversidad de perfiles y capacidades dentro del grupo de participantes.

5. DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio sugieren que la realidad virtual (RV) tiene un potencial significativo como herramienta educativa para niños con perfiles neurodivergentes, coincidiendo con otros autores en esta misma línea (Parsons & Cobb, 2011; Rizzo & Kim, 2005). La alta aceptación y la progresiva adaptación a la RV observadas en la mayoría de los participantes son consistentes con los hallazgos de estudios previos que han explorado el uso de tecnologías inmersivas en poblaciones similares (Mesa-Gresa et al., 2018; Parsons & Cobb, 2011). Un hallazgo relevante en el proceso de aceptación fue el libre albedrío en la visualización sin fijar las gafas sobre la cabeza de los participantes, y el como este proceso ayudo a la mayoría de los participantes con rechazo elevado a ir tomando autonomía en la decisión de visualización y a ampliar la duración de los tiempos de visionado.

Los incrementos de demandas de más experiencias virtuales y el aumento de comunicación acerca de la experiencia virtual observada durante las sesiones de RV es particularmente alentadora, dado que estas son áreas de dificultad central en algunas poblaciones neurodivergentes, como por ejemplo en perfiles con TEA. Este resultado es coherente con estudios previos (Didehbani et al., 2016; Trepagnier, 1999). En paralelo, la investigación de Kandalaft et al. (2013), quienes encontraron que los entornos virtuales pueden proporcionar un espacio seguro y controlado para practicar habilidades sociales. Nuestros hallazgos extienden esta idea al demostrar que incluso experiencias de RV no específicamente diseñadas para el entrenamiento social pueden fomentar la comunicación espontánea y la interacción.

El alto nivel de compromiso atencional observado con ciertos tipos de contenido, como los videos de animales y los entornos marinos, sugiere que la RV puede ser una herramienta poderosa para captar y mantener la atención de niños neurodivergentes. Esto es particularmente relevante dado que la atención sostenida es a menudo un desafío para esta población (Grynszpan et al., 2014). La capacidad de la RV para proporcionar estímulos inmersivos localizados y estimulación multisensorial focalizada podría estar facilitando un estado afectivo facilitador de un

aumento atencional y de compromiso, lo que sería coherente con los estudios de Lorenzo et al. (2016) y Ip et al. (2018).

La variabilidad en la respuesta a diferentes tipos de experiencias de RV entre los participantes subraya la importancia de un enfoque personalizado en la implementación de estas tecnologías. Esto se alinea con el principio de que las intervenciones para niños neurodivergentes deben ser individualizadas para abordar las fortalezas y desafíos únicos de cada niño (Lai et al., 2020; Sandbank et al., 2023). Nuestros resultados sugieren que, si bien la RV tiene un amplio potencial, su efectividad puede depender en gran medida de cómo se adapta a las necesidades y preferencias individuales, un hallazgo que también ha sido señalado por Bozgeyikli et al. (2018) en su estudio sobre el estado del arte de entornos de RV para individuos con TEA.

La progresión observada en la adaptación a la RV a lo largo de las sesiones es prometedora, ya que indica que, con exposición repetida, los niños con necesidades específicas pueden incrementar sus niveles de comodidad y grados de competencia en el uso de esta tecnología. Esto tiene implicaciones importantes para la implementación a largo plazo de la RV en entornos educativos, sugiriendo que los beneficios podrían aumentar con el tiempo y la práctica. Esta observación es consistente con los hallazgos de Cheng et al. (2015), quienes documentaron mejoras progresivas en las habilidades sociales de niños con TEA a lo largo de múltiples sesiones de intervención basada en RV. Es destacable la coexistencia de varios perfiles neurodivergentes con demandas de desafío distintos durante las experiencias, y el como esto a su vez afectaba a su atención durante dichas experiencias. Estos hallazgos enfatizan la importancia de profundizar en los intereses y motivaciones de cada participante durante las sesiones y la importancia de elaborar un programa abierto y adaptativo según la evolución de las mismas.

El feedback positivo del personal docente sobre el potencial de la RV como herramienta educativa es alentador, ya que la aceptación por parte de los educadores es crucial para la adopción exitosa de nuevas tecnologías en el aula. Sin embargo, sus preocupaciones sobre la necesidad de personalización refuerzan la importancia de proporcionar formación

y apoyo adecuados a los educadores para implementar eficazmente la RV en sus prácticas pedagógicas.

Es importante señalar que nuestro estudio tiene varias limitaciones. En primer lugar, el tamaño de la muestra relativamente pequeño y la naturaleza cualitativa del análisis limitan la generalización de los resultados. Además, la duración relativamente corta del estudio no permite evaluar los efectos a largo plazo del uso de la RV. Futuros estudios deberían considerar diseños longitudinales con muestras más grandes para abordar estas limitaciones y seguimientos más extendidos.

Otra limitación es la falta de un grupo de control, lo que dificulta determinar si los cambios observados se deben específicamente al uso de la RV o a otros factores. Un condicionante común que ha sido destacado y discutido en estudios recientes de revisión del estado del arte como el de Bradley & Newbutt (2018). Además, aunque se observaron mejoras en la comunicación y la interacción social durante las sesiones de RV, no se evaluó si estas mejoras se generalizaron a otros contextos fuera de las sesiones de RV.

También se recomienda la colaboración interdisciplinaria entre educadores, terapeutas, desarrolladores de tecnología e investigadores para crear contenidos de RV específicamente diseñados para abordar los objetivos educativos y terapéuticos de los niños neurodivergentes.

A pesar de estas limitaciones, nuestros hallazgos proporcionan una base sólida para futuras investigaciones sobre el uso de la RV en la educación especial. Contribuyen a ampliar la escasa literatura llevada a cabo en situaciones y contextos reales, un vacío que ha sido advertido por estudios de revisión como el de Bradley & Newbutt (2018) y que en este estudio ha sido abordado incorporando las actividades de VR dentro del programa educativo y llevado acabo en las aulas y centro escolar de los participantes, demostrando una correcta adecuación en aulas de primaria y en el programa docente en paralelo a sus actividades curriculares tradicionales. Del mismo modo contribuye a ampliar la escasez de literatura con análisis cualitativo, otro vacío en la literatura que ha sido igualmente señalado como un método con gran potencial en esta área (Bradley & Newbutt, 2018).

Sugieren que la RV podría ser una herramienta valiosa para complementar las prácticas educativas existentes, ofreciendo nuevas oportunidades para el aprendizaje inmersivo y el desarrollo de habilidades en niños con necesidades específicas.

6. CONCLUSIONES

Este estudio exploró el potencial de la realidad virtual (RV) como herramienta educativa para niños con necesidades con perfiles neurodivergentes. Los resultados obtenidos sugieren que la RV ofrece oportunidades prometedoras para enriquecer y diversificar las estrategias educativas en este contexto.

Este estudio proporciona evidencia inicial del potencial de la RV como una herramienta innovadora y efectiva en la educación enfocada a perfiles con necesidades específicas. A medida que la tecnología continúa avanzando, la RV muestra gran potencial para abrir nuevas vías para el aprendizaje, la comunicación y el desarrollo de habilidades en niños neurodivergentes. Sin embargo, su implementación exitosa requerirá un enfoque cuidadoso, individualizado y basado en evidencia, que coloque las necesidades y el bienestar de los estudiantes en el centro de todas las intervenciones educativas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este estudio ha sido desarrollado en colaboración con el startup de investigación More Than Verso y la Universidad de Málaga. Especial agradecimiento al Colegio Público de Educación Infantil y Primaria de los Guindos de Málaga, a su director José Francisco Pino De la Cruz y a los tutores y equipo pedagógico y de orientación escolar del centro. Rocío Luque Martin, Estefanía Guirado López, Rafael García Pulido, María Lucia Giráldez Salas, Antonio M. Trujillo García, Rocío del Alba Parejo Puche y María Dolores Rodríguez González.

8. REFERENCIAS

Alcañiz, M. L., Olmos-Raya, E., & Abad, L. (2019). Uso de entornos virtuales para trastornos del neurodesarrollo: una revisión del estado del arte y agenda futura. *Medicina (Buenos Aires)*, *79*(1), 77–81. https://riunet.upv.es/handle/10251/156263

Autism Prevalence Higher, According to Data from 11 ADDM Communities | CDC Online Newsroom | CDC. (n.d.). Retrieved October 4, 2024, from https://www.cdc.gov/media/releases/2023/p0323-autism.html

Blascovich, J., Loomis, J., Beall, A. C., Swinth, K. R., Hoyt, C. L., & Bailenson, J. N. (2002). Immersive virtual environment technology as a methodological tool for social psychology. *Psychological Inquiry*, *13*(2), 103–124. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1302_01

Bozgeyikli, L., Raij, A., Katkoori, S., & Alqasemi, R. (2018). A Survey on Virtual Reality for Individuals with Autism Spectrum Disorder: Design Considerations. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, *11*(2), 133–151. https://doi.org/10.1109/TLT.2017.2739747

Bradley, R., & Newbutt, N. (2018). Autism and virtual reality head-mounted displays: a state of the art systematic review. *Journal of Enabling Technologies*, *12*(3), 101–113. https://doi.org/10.1108/JET-01-2018-0004/FULL/PDF

Cheng, Y., Huang, C. L., & Yang, C. S. (2015). Using a 3D immersive virtual environment system to enhance social understanding and social skills for children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *30*(4), 222–236. https://doi.org/10.1177/1088357615583473

Clouder, L., Karakus, M., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., Fierros, G. A., & Rojo, P. (2020). Neurodiversity in higher education: a narrative synthesis. *Higher Education*, *80*(4), 757–778. https://doi.org/10.1007/S10734-020-00513-6/TABLES/2

Didehbani, N., Allen, T., Kandalaft, M., Krawczyk, D., & Chapman, S. (2016). Virtual Reality Social Cognition Training for children with high functioning autism. *Computers in Human Behavior*, *62*, 703–711. https://doi.org/10.1016/J.CHB.2016.04.033

Fernández-Herrero, J., Lorenzo-Lledó, G., Carreres, A. L., Fernández-Herrero, J., Lorenzo-Lledó, G., & Carreres, A. L. (2017). A Bibliometric Study on the Use of Virtual Reality (VR) as an Educational Tool for High-Functioning Autism Spectrum Disorder (ASD) Children. *Contemporary Perspective on Child Psychology and Education*. https://doi.org/10.5772/INTECHOPEN.71000

Grynszpan, O., Weiss, P. L., Perez-Diaz, F., & Gal, E. (2014). Innovative technology-based interventions for autism spectrum disorders: a meta-analysis. *Autism : The International Journal of Research and Practice*, *18*(4), 346–361. https://doi.org/10.1177/1362361313476767

Ip, H. H. S., Wong, S. W. L., Chan, D. F. Y., Byrne, J., Li, C., Yuan, V. S. N., Lau, K. S. Y., & Wong, J. Y. W. (2018). Enhance emotional and social adaptation skills for children with autism spectrum disorder: A virtual reality enabled approach. *Computers & Education*, *117*, 1–15. https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2017.09.010

Josman, N., Tamar Weiss, N., Ben-Chaim, H. M., & Friedrich, S. (2008). Effectiveness of virtual reality for teaching street-crossing skills to children and adolescents with autism. *International Journal on Disability and Human Development*, *7*(1), 49–56. https://doi.org/10.1515/IJDHD.2008.7.1.49

Kandalaft, M. R., Didehbani, N., Krawczyk, D. C., Allen, T. T., & Chapman, S. B. (2013). Virtual reality social cognition training for young adults with high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *43*(1), 34–44. https://doi.org/10.1007/S10803-012-1544-6

Lai, M. C., Anagnostou, E., Wiznitzer, M., Allison, C., & Baron-Cohen, S. (2020). Evidence-based support for autistic people across the lifespan: maximising potential, minimising barriers, and optimising the person-environment fit. *The Lancet. Neurology*, *19*(5), 434–451. https://doi.org/10.1016/S1474-4422(20)30034-X

Lorenzo, G., Lledó, A., Pomares, J., & Roig, R. (2016). Design and application of an immersive virtual reality system to enhance emotional skills for children with autism spectrum disorders. *Computers & Education*, *98*, 192–205. https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2016.03.018

Mesa-Gresa, P., Gil-Gómez, H., Lozano-Quilis, J. A., & Gil-Gómez, J. A. (2018). Effectiveness of Virtual Reality for Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder: An Evidence-Based Systematic Review. *Sensors (Basel, Switzerland)*, *18*(8). https://doi.org/10.3390/S18082486

Parsons, S., & Cobb, S. (2011). State-of-the-art of virtual reality technologies for children on the autism spectrum. *European Journal of Special Needs Education*, *26*(3), 355–366. https://doi.org/10.1080/08856257.2011.593831

Rizzo, A., & Kim, G. J. (2005). A SWOT analysis of the field of virtual reality rehabilitation and therapy. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, *14*(2), 119–146. https://doi.org/10.1162/1054746053967094

Sandbank, M., Bottema-Beutel, K., Crowley Lapoint, S., Feldman, J. I., Barrett, D. J., Caldwell, N., Dunham, K., Crank, J., Albarran, S., & Woynaroski, T. (2023). Autism intervention meta-analysis of early childhood studies (Project AIM): updated systematic review and secondary analysis. *BMJ*, *383*. https://doi.org/10.1136/BMJ-2023-076733

Singer, J. (1999). "Why can't you be normal for once in your life?" From a "problem with no name" to the emergence of a new category of difference. In *Disability Discourse*.

Strickland, D. C. (1997). Virtual reality for the treatment of autism. *Studies in Health Technology and Informatics*.

Trepagnier, C. G. (1999). Virtual environments for the investigation and rehabilitation of cognitive and perceptual impairments. *NeuroRehabilitation*, *12*(1), 63–72. https://doi.org/10.3233/NRE-1999-12107