



NUEVAS METODOLOGÍAS, ESPACIOS Y ESTILOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Prácticas docentes e innovación educativa

Silvia Carrascal, Daniela Melaré y Domingo J. Gallego
Coordinadores



EDITORIAL UNIVERSITAS, S.A.

SILVIA CARRASCAL, DANIELA MELARÉ Y DOMINGO J. GALLEGO
(Coordinadores)

NUEVAS METODOLOGÍAS, ESPACIOS Y ESTILOS
DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE:
PRÁCTICAS DOCENTES E INNOVACIÓN EDUCATIVA

NUEVAS METODOLOGÍAS, ESPACIOS Y ESTILOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: PRÁCTICAS DOCENTES E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Se han aplicado los criterios aprobados por la Comisión Nacional E 016 (BOE núm. 286, de 26 de noviembre de 2016), habiéndose procedido a la revisión de pares ciegos para la elección de los trabajos a publicar.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47).

Cualquier sugerencia o error observado rogamos nos sea comunicado mediante email a comtip@universitas.es

- © Silvia Carrascal
- © Daniela Melaré
- © Domingo J. Gallego

© EDITORIAL UNIVERSITAS, S.A.
C/ Sor Ángela de la Cruz, 43 - 28020 Madrid
Tel. 91 563 36 52
[HTTP://www.universitas.es](http://www.universitas.es)
E-mail: universitas@universitas.es

ISBN: 978-84-7991-580-3
Edición: Marzo 2022

Imprime:

Solana e hijos, A.G., S. A. U. San Alfonso, 26 - La Fortuna (Leganés) - Madrid
Impreso en España / Printed in Spain

SILVIA CARRASCAL, DANIELA MELARÉ Y DOMINGO J. GALLEGO
(Coordinadores)

NUEVAS METODOLOGÍAS, ESPACIOS Y ESTILOS
DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE:
PRÁCTICAS DOCENTES E INNOVACIÓN EDUCATIVA



EDITORIAL UNIVERSITAS, S.A.

ÍNDICE

Índice

PRÓLOGO	11
BLOQUE I. ESPACIOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: nuevos conceptos, formatos y estilos de aprendizaje	
1. El diseño de espacios de aprendizaje como elemento clave en la imagen de marca de Instituciones de Educación Superior en la Comunidad de Madrid <i>Carlos García Ochoa</i>	15
2. Proyecto SIMUL: espacios de aprendizaje para una educación intergeneracional <i>Miriam González-Afonso, María del Carmen Estévez-Moreira y Andrea Delgado-Castro</i>	39
3. Uso de metodologías activas en el aula de idiomas: propuesta práctica <i>Cristina Calle Martínez y Juanjo Mena</i>	61
4. One Tool to Find them All: An Innovative Tool for Autonomous Language Learning in Higher Education <i>Gloria Sánchez-Muñoz y Elija Lutze</i>	79
5. La mentoría y el aprendizaje significativo en la investigación científica superior <i>Jaime Agustín Sánchez Ortega</i>	99
6. Grupos de Facebook como herramienta de apoyo a la comunicación y enseñanza en la Educación Superior a distancia <i>José Miguel Romero-Saritama y Rosa Janneth Simaluiza</i>	123

7. Propuesta didáctica para desarrollar la igualdad de oportunidades de género	<i>Ana María Aguirre Ocaña</i>	141
 BLOQUE II. NUEVAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: prácticas e innovación		
8. Estudio comparativo sobre políticas y buenas prácticas de transición a la vida adulta de jóvenes tutelados y extutelados en España y Portugal	<i>Verónica Sevillano-Monje y José González-Monteagudo</i>	161
9. La cartografía conceptual en el desarrollo de la competencia de escritura en estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional en México	<i>Juan Salvador Nambo de los Santos</i>	185
10. Estudiantes universitarios y la necesidad de desarrollar habilidades de investigación: El caso de una Universidad Pública en Morelos, México	<i>Ofmará Yadira Zúñiga Hernández y María Alejandra Terrazas Meraz</i>	207
11. El arte en la formación de docentes: innovación del proceso educativo	<i>Alex Estrada-García</i>	223
12. Efectos del autoconcepto y rendimiento académico según la formación y estudios de los padres	<i>Margarita Alcaide Risoto</i>	241
13. Madre-tierra: base para una propuesta educativo ambiental en Colombia	<i>Edith De Jesús Cadavid-Velásquez y Nabi Del Socorro Pérez-Vásquez</i>	255
14. Correlación del estado nutricional en el rendimiento académico en adolescentes de 12 a 15 años en San Nicolás de los Garza, Nuevo León	<i>Jorge Alberto Lozano Galván</i>	267
15. La competencia ciberpragmática de los sinohablantes al atenuar sus intervenciones en español en las redes sociales	<i>Gou Jialing</i>	281
16. Estructura de la comunicación: ámbito de su didáctica en el grado en Periodismo	<i>Nereida Cea</i>	307
17. La educación compensatoria en tiempos de pandemia: el caso de la atención domiciliaria	<i>Estefanía Fernández Antón</i>	319

PRÓLOGO

Prólogo

Una de las capacidades más importantes de la persona es la capacidad de aprendizaje. La globalización, la tecnología y los nuevos espacios de aprendizaje son algunas de las tendencias que están marcando el cambio y la transformación de la Educación en el siglo XXI. Una educación que permita atender a las diferentes formas y maneras de aprender y promueva la adquisición de las competencias y habilidades que necesitan los estudiantes y profesores en la actualidad. Estos son los agentes implicados en este contexto educativo y nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje con el que educar a los futuros ciudadanos: creativos, innovadores, emprendedores, líderes, con pensamiento crítico y con habilidades sociales y comunicativas.

Los estudios sobre aprendizaje, nuevas metodologías docentes y buenas prácticas docentes, como el libro que ahora presentamos, permiten poner en valor las diferentes acciones realizadas para adaptar la educación a los nuevos modelos de aprender y enseñar, a la vez que se atienden a las necesidades de los estudiantes del siglo XXI.

Los científicos coinciden en afirmar que vivimos en un mundo en cambio acelerado. Algunos indican que lo único que podemos afirmar como cierto es la existencia del proceso de cambio. Y en este proceso tan rápido, es imprescindible que el aprendizaje de la persona sea, al menos, igual de rápido que el cambio. Los que sobreviven, los que siguen siendo personas capaces y aptas para su trabajo, son los que han sabido seguir aprendiendo continuamente a lo largo de su vida.

A pesar de la importancia de lo que significa aprender, no hay una definición generalmente aceptada del concepto. Jesús Beltrán Llera (2013) en su artículo *«La educación como cambio»* publicado en la Revista Española de Pedagogía afirmaba que el aprendizaje «es un cambio más o menos permanente de la conducta que se produce como resultado de la práctica». Recientemente Javier Martínez Aldanondo (2021) presentaba una definición construida por un grupo de docentes «Aprender es un PROCESO continuo (consciente o inconsciente) basado en la EXPERIENCIA por el que producimos CONOCIMIENTOS que nos permiten SER, DECIDIR y ACTUAR.»

El presente libro refiere a los procesos de cambio, a las experiencias dinamizadoras de nuevas tendencias educativas, a crear conocimientos para ser persona, a tener

capacidad de decidir y saber actuar adecuadamente. En su desarrollo se plantean dos tipos de elementos: los impulsores, aquellos que conducen hacia el aprendizaje y los detonantes, que producen el aprendizaje.

Si algo sobra en este mundo es información. ¿Por qué esa obsesión con que nuestros alumnos o nuestros hijos sepan muchas cosas? Muchas veces nos dicen «para qué tengo que aprender eso si ya está en Google». Los estudiantes se aburren en el colegio porque no hacen apenas nada mientras en el resto de su vida tienen multitud de actividades, son protagonistas, tienen autonomía y pueden decidir. Cuando hablamos de enseñar algo, nos referimos a enseñar a hacer algo y para eso no hay otro camino que practicar, «aprender haciendo», ya lo decía Dewey hace un siglo y sigue siendo válido y actual.

Tratamos de responder a algunas de las grandes preguntas que nos hacemos los educadores y que siempre quedan incompletas. La experiencia de la pandemia y su impacto educativo ha puesto en evidencia las debilidades de nuestro sistema educativo y por ende, ha resaltado la importancia de las recurrentes preguntas que se plantean en contextos educativos ¿Por qué aprender? ¿Qué aprender? ¿Cómo aprender? ¿Dónde aprender? ¿Cuándo aprender?

En los dos apartados del libro se han abordado distintas respuestas, resultado de investigaciones contrastadas. Se ha puesto el foco en el **cómo**, con qué metodologías y qué recursos y en el **dónde**, analizando los espacios de aprendizaje y la variedad de los contextos multinacionales.

Estas propuestas pretenden ser un referente para ayudar a docentes y discentes a construir nuevas formas de aprender en este mundo en cambio lleno de retos y desafíos.

Silvia Carrascal, Daniela Melaré, Domingo J. Gallego

**BLOQUE I. ESPACIOS DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE:
NUEVOS CONCEPTOS, FORMATOS Y
ESTILOS DE APRENDIZAJE**

1. El diseño de espacios de aprendizaje como elemento clave en la imagen de marca de Instituciones de Educación Superior en la Comunidad de Madrid

CARLOS GARCÍA OCHOA

Universidad Complutense de Madrid (España)

carlos33@ucm.es

RESUMEN: Cada vez es más habitual que instituciones, organismos y empresas presenten el diseño de sus espacios como un elemento diferenciador. En las Instituciones de Educación Superior se aprecia una tendencia creciente hacia la reconversión de los espacios de aprendizaje tradicionales en otros, cuyo principal objetivo es, además de contribuir al desarrollo de las competencias y habilidades del entorno profesional, presentar espacios altamente tecnológicos y flexibles. Sin embargo, estos nuevos espacios de aprendizaje o *learning spaces*, pueden llegar a convertirse en un elemento diferenciador y corporativo de la institución académica que los implementa, contribuyendo profundamente a la definición de su propia imagen de marca. El objetivo de este estudio es ofrecer una primera visión del impacto de estos nuevos espacios de aprendizaje en la identidad corporativa, coadyuvando a construir su imagen de marca. La metodología seguida para el desarrollo de la investigación ha permitido examinar diversas publicaciones científicas, así como los planes de marketing y los sitios web de algunas de las principales Instituciones de Educación Superior de la Comunidad de Madrid. Además, se realizará una breve comparativa entre aquellas instituciones que han implementado estos espacios y aquellas que no lo han hecho, para extraer conclusiones sobre posicionamiento en sus respectivos nichos de mercado.

Palabras clave: Espacios de aprendizaje; Instituciones de Educación Superior; imagen de marca; competencias profesionales; marketing universitario.

ABSTRACT: It is increasingly common that the design of their spaces is a differentiating element of an institution, agency or company. In Higher Education institutions and organizations there is a growing trend towards the conversion of traditional learning spaces into others, whose main objective is, in addition to contributing to the development of professional skills and qualifica-

tions, to present highly technological and flexible spaces. However, these new learning spaces can become a differentiating and corporate element of the academic institution that implements them, contributing deeply to the definition of its own brand image. The aim of this study is to offer a first review of the impact of these new learning spaces on the corporate identity, helping to build its brand image. The methodology followed for the development of the research and analysis has allowed us to examine various scientific publications, as well as the marketing plans and websites of some of the main higher education institutions in Madrid. In addition, a brief comparison will be done of those institutions that have implemented these spaces and those that have not, to draw conclusions about positioning in their respective market niches.

Key words: Learning spaces; Higher Education Institutions; brand image; professional qualifications; university marketing.

1. LOS NUEVOS ESPACIOS DE APRENDIZAJE

El desarrollo del talento de los alumnos y las alumnas en los centros educativos depende, en gran medida, de la adquisición de competencias y capacidades que, posteriormente, podrán poner en práctica en entornos laborales, una vez accedan al mercado de trabajo. El aula debe convertirse en el principal ámbito de adquisición de competencias tales como el emprendimiento, la innovación o la creatividad, pero estas deben salir del aula, para dar respuesta a las necesidades y demandas del sector productivo. Y es que, a su vez, estas competencias engloban un conjunto de habilidades y destrezas como el liderazgo, el trabajo en equipo, la capacidad de toma de decisiones, la negociación asertiva, la iniciativa o la gestión eficiente del tiempo, entre otras; «todas ellas cada vez más demandadas en los ámbitos social, personal y profesional» (Paños, 2017, p. 33). Las instituciones educativas deberían promover, universalizar y democratizar metodologías y estrategias globales para la adquisición de estas competencias, al verse, de hecho, contempladas en las últimas leyes educativas (Ley 2/2006, Ley 8/2013 y LOMLOE) y planes de estudios universitarios.

Desde la perspectiva de este capítulo se defienden, entre otras premisas, que «el espacio tiene el poder de transformar. Influye directamente en la forma de trabajar y en el desarrollo de las personas y de las organizaciones» (Carrascal, 2019, p.1). Por eso, uno de los principales objetivos de cualquier centro de enseñanza, básica, media o superior, debería ser la generación de espacios de aprendizaje que despierten y desarrollen en sus alumnos las capacidades innovadora, emprendedora, creativa y comunicativa, imprescindibles para trabajar en las empresas del futuro (Mokhtar, Jiménez, Heppell y Segovia, 2016).

A lo largo de la historia, se han sucedido ejemplos de espacios especialmente diseñados con el objetivo de despertar o potenciar en sus ocupantes determinados sentimientos, emociones o capacidades. Pero no es hasta el siglo XX cuando el arquitecto Louis Kahn definió la relación entre espacios físicos y emociones humanas, con el diseño del Instituto Salk de California. También a finales del siglo pasado se produjo la fundamentación científica de la unión entre arquitectura y neurociencia, cuando

los neurocientíficos Fred H. Cage (Instituto Salk para Estudios Biológicos, La Jolla, California) y Peter Eriksson (Hospital Universitario Sahlgrenska, Gotemburgo, Suecia), anunciaron el descubrimiento de que el cerebro humano es capaz de producir nuevas células nerviosas y que este proceso se facilita en entornos estimulantes.

Así, la conocida como «neuroarquitectura» es una disciplina que cada vez gana más adeptos entre las grandes corporaciones mundiales y algunas de las principales instituciones educativas. Este novedoso enfoque arquitectónico estudia las relaciones entre los espacios arquitectónicos, los procesos cerebrales y los pensamientos generados. Castilla, Llinares, Blanca e Higuera (2018) afirman que pasamos la mayor parte de nuestro tiempo en espacios construidos. En este sentido, varias investigaciones (Papale, Chiesi, Rampinini, Pietrini y Ricciardi, 2016; Saidi, 2019) establecen correspondencias entre espacios amplios de techos altos y desarrollo de la creatividad; la influencia de los paisajes naturales sobre el estímulo de la concentración; o cómo los edificios y muebles con ángulos pronunciados incrementan los procesos de defensa y agresión situados en la amígdala cerebral. Otros estudios apuntan que la iluminación deficiente, el ruido, la temperatura ambiental y la mala calidad del aire pueden menoscabar el aprendizaje, mientras que los espacios estéticamente agradables tienden a mejorar el bienestar (Cheryan, Ziegler, Plaut y Meltzoff, 2014). De este modo, se deducen efectos positivos sobre los procesos de desarrollo cognitivos, personales, sociales y psicológicos del alumnado.

En el ámbito de la educación, el aula tradicional, cerrada, iluminada artificialmente, impersonal y llena de pupitres que focalizan la atención sobre el docente que imparte clases magistrales, ya no es útil ni efectiva. Este modelo de aula no contribuye al desarrollo en los estudiantes de las habilidades y competencias demandadas por la cultura organizativa del siglo XXI, tales como el trabajo en equipo, la creación de sinergias, la creatividad, la innovación, la comunicación o la iniciativa emprendedora; no facilita el aprendizaje, ni atiende a la diversidad (Mampaso y Carrascal, 2020). La conversión de estos espacios tradicionales, que durante los pasados siglos han servido como «campo de entrenamiento» de una fuerza laboral de la que no se demandaba más que la eficaz e indiscutida respuesta a instrucciones provenientes de los escalafones superiores de la organización y la realización de tareas repetitivas, encadenadas, especializadas y con un bajo requerimiento intelectual, hacia otros que den respuesta a las exigencias de los mercados laborales actuales, es una cuestión prioritaria. Además, se le suman efectos muy positivos sobre los procesos de desarrollo cognitivos, personales, sociales y psicológicos del alumnado.

A su vez, prestigiosas instituciones educativas en todo el Mundo están poniendo en marcha experiencias en este sentido, como aquellas diseñadas o transformadas por la artista Rosan Bosch: *Escuelas Vittra Södermalm* en Suecia, el *Liceo Europa* en España y la *Escuela Buddinge* en Dinamarca, entre otras. También a nivel universitario se pueden encontrar varios ejemplos, como la Universidad Complutense de Madrid y la Institución Educativa SEK ambas en España.

No obstante, todavía hoy son pocas las investigaciones y los ejemplos materializados en los que las aulas se han convertido en nuevos espacios de aprendizaje promoto-

res directos del talento del alumnado. Aunque tras la comparativa realizada en el marco de este estudio, sí se alcanza un consenso sobre que estos espacios deben ser diáfanos, separados mediante cristalerías que dividan, pero no aislen, abiertos y conectados bilateralmente con el exterior, inundados de luz natural, aireados y termorregulados, multiespaciales, funcionales y adaptados a las tareas realizadas en cada uno de ellos, con mobiliario ergonómico y ligero, provistos de sistemas de acústica que absorban el ruido ambiental y tecnificados (Mokhtar et al., 2016). Entornos inclusivos (González-Montesino y Espada, 2020) que transmitan libertad al alumnado para interactuar en la resolución de problemas y que posibiliten las situaciones de aprendizaje estructuradas, en las que se desenvuelven las actividades en el plano de las acciones para alcanzar el objetivo propuesto, en el marco de las multicompetencias (Feo, 2018). Entornos que no sean percibidos como jaulas que castren el propio desarrollo cognitivo y la motivación de los y las estudiantes. En definitiva, espacios educativos significativos, escenarios de aprendizaje estructurados, retadores y generadores de múltiples experiencias, dónde los principales protagonistas sean los alumnos que participan de ellos.

1.1. La transformación digital: nuevas herramientas de aprendizaje en Educación Superior

La Educación Superior, como motor principal en el proceso de desarrollo social, también es el punto de mira donde los distintos agentes sociales ponen sus expectativas sobre la formación de los profesionales del futuro. De ella se espera también, que favorezca modelos e iniciativas que den respuestas eficaces a los retos que las recientes crisis económicas, sociales y sanitarias han provocado a nivel global. En mayor o menor medida, estas Instituciones deben formar a profesionales capaces no sólo de desempeñar sus futuras ocupaciones con éxito, sino, además, de transformar la sociedad.

Los modelos educativos basados en competencias no deben limitarse a replicar desempeños profesionales, sino exigir la formación de personas capaces de mejorar las profesiones (Farias, 2010). Los objetivos de las Instituciones de Educación Superior, principalmente de las universidades, deben estar en línea con los del sector productivo e incluso, superarlos. En este sentido, los espacios de aprendizaje en la universidad deben constituirse en un modelo retroalimentado del mundo empresarial que permita sentar las bases de un futuro desempeño profesional basado en el aprendizaje flexible, innovador, compartido, colaborativo y sinérgico.

En las Instituciones de Educación Superior (en adelante IIES), los espacios de aprendizaje deben estar orientados al logro profesional, a la innovación, deben transformarse conforme a los tiempos y diseñarse en función de un propósito formativo y un enfoque experiencial y multidisciplinario dentro del marco de la transformación digital (Abad-Segura, González-Zamar, Infante-Moro y Ruipérez García, 2020).

Esto enlaza con la idea de que un espacio de aprendizaje innovador debe poseer,

como principal atributo, la conectividad digital, mediante la incorporación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS), que posibiliten al alumnado el acceso inmediato a la información necesaria para la construcción de su aprendizaje. No obstante, no es suficiente para que un espacio de aprendizaje se considere innovador, incorporar dentro del salón de clases una computadora, un proyector y una conexión a Internet (Farias, 2010). Un espacio de aprendizaje innovador debe promover la autonomía de los alumnos y alumnas que lo utilizan, para que desarrollen la capacidad de dirigir y regular su propio aprendizaje (Schober, Wagner, Reiman y Spiel, 2008), en condiciones lo más similares posible a las que se encontrarían en un entorno profesional, dónde deberían hacerse responsables de su propio logro de las metas y los objetivos marcados.

De forma paralela a la autonomía, un espacio de aprendizaje innovador en Educación Superior debe, preceptivamente, fomentar la colaboración del alumnado entre sí, para incentivar el aprendizaje entre pares (Wang, Sierra y Folger, 2003), pues la interactividad propicia un aprendizaje colaborativo y continuo, que se retroalimenta permanentemente. El hecho de incorporar la tecnología en el espacio de aprendizaje facilita la interactividad y a su vez permite un aprendizaje autónomo y dirigido (Guitert, Romeu y Pérez-Mateo, 2007), sin detrimento de que sea, en última instancia, el docente como experto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, quien proporcione los recursos de aprendizaje y quien realice el seguimiento del proceso de enseñanza.

Llegados a este punto, se deduce la necesidad de crear lugares sociales virtuales que integren la Educación Superior y las TICS y que se conviertan en herramientas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ayudar a comprender la realidad profesional (individual y social) en el entorno educativo, los mundos virtuales son un claro ejemplo de esas herramientas (Martínez-Ruiz, Lozano y Sauleda, 2008). Al fin y al cabo, estas redes sociales digitales pueden ayudar al docente a captar la atención y despertar la motivación del alumnado (Espuny, González y Lleixa, 2016). Algunas de estas son: foros telemáticos, WebQuests, herramientas de comunicación (como Zoom, Meet, Teams o Hangouts); la llamada Web 3.0 o las redes sociales (Google+, Facebook, Hi5, Instagram, o LinkedIn, entre otras); plataformas digitales (en particular, google.doc u Office365) y tecnologías (como *Hacking Stem* de Microsoft, *ROBOTIX* de *LEGO Education* o la *3G Office Education*).

TABLA 1. Utilidad educativa esperada para las redes sociales (en %)

	Facebook	Twitter	Tuenti	Patata	LinkedIn	E-Learn.
Ninguna	10,9	21,7	63	54,3	47,8	58,7
Poca	34,8	47,8	37	19,6	23,9	15,2
Bastante	39,1	26,1	0	17,4	23,9	21,7
Mucha	15,2	4,3	0	8,7	4,3	4,3

Nota. Fuente: Espuny, C.; González, J. y Lleixà, M. (2016). Las redes sociales y la educación superior: las actitudes de los estudiantes universitarios hacia el uso educativo de las redes sociales, de nuevo a examen. *Education in the Knowledge Society*, 17(2), p.29.

En la Tabla 1, se muestra en qué medida cada red social de las analizadas presenta una utilidad didáctica determinada para el alumnado. Se puede extraer la conclusión de que, según la muestra, las redes sociales pueden ser útiles y tienen un mayor potencial educativo en el ámbito universitario que el que se está haciendo de ellas.

Así, un 54,3 % considera que Facebook puede ser bastante o muy útil, un 30,4 % lo considera para Twitter; y entre un 26 y un 28,2 % lo consideran para las redes sociales específicas. Como excepción, destaca Tuenti, que quizá por su posicionamiento como red social eminentemente adolescente, no se considera en absoluto como herramienta de aprendizaje (Espuny et al., 2016).

2. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA MARCA: ORIGEN Y EVOLUCIÓN

Podría definirse una marca como el activo que posibilita promocionar a sus propietarios su institución, producto o servicio, usando valores determinados. Así mismo, estos valores se deben reconocer y apreciar por los consumidores para comenzar el proceso de relación con la marca (Chapleo y Clark, 2016).

Para conocer los orígenes de la marca, es necesario retrotraerse a los primeros momentos de la existencia documentada del hombre, ya que el ser humano siempre ha tenido la necesidad de identificar la pertenencia y procedencia de la propiedad. «Marcar es, pues, el hecho y el resultado de sellar, incidir, estampar, acuñar o imprimir, es decir, de transferir una «señal» determinada a un soporte dado, por contacto, incisión o presión» (Costa, 2001, p. 26). Aunque este hecho no se precisó hasta la Edad Media, con el nacimiento de las corporaciones gremiales.

En el siglo XIX, los fabricantes centraron sus esfuerzos en la adecuada producción y distribución de artículos de consumo (Díaz Soloaga, 2002). Tras este hecho, fue necesario añadir al producto un elemento diferenciador que pudiera identificarlo o distinguirlo sobre los demás productores y distribuidores de bienes similares. En la era de las máquinas, la competencia por medio de las marcas llegó a ser una necesidad: «en un contexto de identidad de producción, era preciso fabricar tanto los productos como su diferencia según la marca» (Klein, 2001, p. 34).

Díaz Soloaga (2002) continúa afirmando que, en el siglo XIX, los periódicos y gacetas contribuyeron a este desarrollo masivo de las marcas, gracias a la gran difusión de la imprenta de Gutenberg. Posteriormente, en las primeras décadas del siglo XX y a partir de los años 40, la guerra por conquistar las mentes de los consumidores, los estudios sobre leyes de mercado y la aplicación de herramientas de marketing, dieron el gran avance al concepto de marca. Según esta autora, la masificación del universo audiovisual permitió que se diferenciara a la marca en el plano de lo inmaterial, ya que, en el plano material, los productos habían alcanzado un grado similar en cuanto a sus peculiaridades y su precio. Por otro lado, el conocimiento de marcas, nombres y características de los productos por parte de los consumidores hizo que la publicidad

buscara la forma de hablar con el público directamente, rompiéndose de esta manera, la comunicación genérica y pasando a un diálogo personal con los públicos objetivos.

Hace sesenta años, la publicidad comenzó a ser una actividad no sólo científica, sino también sentimental, ya que los publicitarios consideraban que las marcas son susceptibles de producir sentimientos en las personas. Con la globalización, durante la década de los 80, se produjo el fortalecimiento y la internacionalización de las marcas. En los últimos años de los 90 y los primeros del nuevo siglo, el fenómeno de las marcas continúa siendo el centro de atención de revistas especializadas como *The Economist*, *PC Magazine* y *Business Week*, dedicando varios de sus números a este concepto.

De esta manera, las marcas son actualmente un fenómeno asociado a la vida de las personas, pero al mismo tiempo, las marcas comerciales languidecen en recuerdo, ya que el espacio que comparten en la mente de los consumidores es limitado. (Díaz Soloaga, 2002). Otros autores como Klein (2001) hacen referencia a la marca y su construcción como elementos trascendentales para la empresa, quedando el producto relegado a un segundo plano.

2.1. La imagen corporativa: la percepción de la marca

Para Retamosa (2018), una marca corporativa es una promesa evidente entre una organización y sus grupos de interés, que debe mantenerse en el tiempo y abarcar a todos los integrantes de la compañía. Así, los clientes actuales y potenciales de las empresas tienen percepciones de la marca basadas tanto en la exposición a la publicidad como en la interacción con el personal de la compañía. Además, la imagen corporativa no deja de evolucionar y cambiar continuamente, lo que permite introducir ajustes necesarios para apuntar los esfuerzos de las organizaciones en la dirección correcta.

La opinión de los clientes sobre una empresa está muy influenciada por la imagen corporativa que aquella ofrece y eso hace necesario que esta proyección sea positiva, ya que ello puede contribuir a aumentar los ingresos y ganancias del negocio. Además, una imagen positiva ayuda a atraer accionistas, socios y clientes. Los problemas con la imagen corporativa conducirán a una alta rotación de empleados, una disminución de los ingresos y el abandono de los clientes importantes, pudiendo ser causa de conflictos y división entre los socios (EAE *Business School*, 2020, marzo 10).

Otros autores como Capriotti (2009) destacan que los beneficios de la creación de una buena imagen corporativa se resumen en aspectos como: la ocupación de un espacio en la mente de sus públicos objetivos, como recuerdo de la existencia de la propia organización y que facilite su diferenciación; la generación de un perfil de identidad propio, duradero y diferenciado; la reducción de la influencia de factores externos en la decisión de compra; mejora de la relación calidad precio a ojos del consumidor y la atracción de mejores inversores y trabajadores más cualificados y motivados.

2.2. Variables y constructos para la construcción de la imagen corporativa

Capriotti (2009) considera el término «imagen» como la suma de cualidades funcionales y los atributos psicológicos que existen en la mente del consumidor. A su vez, Currás (2010) afirma que la suma de las percepciones sobre las características de la personalidad de la corporación es lo que llamamos imagen de marca. Por su parte, para Villafaña (2004) las tres dimensiones de la imagen corporativa son: la autoimagen, la imagen intencional y la imagen pública.

Se analizan, a continuación, los dos constructos de la imagen:

a) La Imagen como Constructo de Emisión:

Autores como Alvesson (1990) consideran la imagen como apariencia de un objeto o de un hecho, como elemento ficticio que no es más que un reflejo manipulado de la realidad. Por otro lado, Gotsi y Wilson (2001) señalan que este enfoque presenta un sentido negativo del concepto de imagen ya que los autores que lo defienden parten de la concepción de que la imagen es una falsificación de la realidad.

b) La Imagen como Constructo de Recepción:

Otra concepción de Imagen es aquella que la define como las asociaciones mentales que los públicos tienen de una organización, producto o marca. Actualmente, esta es la concepción mayoritaria entre los académicos y profesionales de la imagen y comunicación corporativa (Capriotti 2009).

Múltiples autores (Capriotti, 2009; Cerviño, 2002; Costa, 2001; Currás, 2010; Losada, 2002; Van Riel, 2002 o Villafaña, 2004) defienden que la imagen sería una representación, estructura o esquema mental que un público asocia a un objeto (organización, marca, producto o servicio), conformado por un conjunto de atributos. La imagen hace referencia a las asociaciones que tienen los diferentes públicos sobre una organización, a partir de un conjunto de atributos. Así, la imagen no es una cuestión de emisión, sino de recepción.

2.3. Marketing universitario

Tras realizar un breve recorrido por los conceptos de marca e imagen corporativa, se aplicarán, a continuación, en la conceptualización del denominado como Marketing universitario.

Conocer en profundidad la cultura de una organización y lo que la distingue de sus competidores es vital para lograr construir una marca corporativa (Balmer y Gray, 2003). Así, estudiar una marca universitaria desde sus orígenes puede ser útil para comprender los atributos específicos que la diferencian (Aaker, 2004).

Además de la gestión de marca, autores como Balmer y Liao (2007) proponen que las Instituciones de Enseñanza Superior deben posicionarse usando la imagen de marca corporativa. Pues según estos mismos autores, si se observa la relación entre el estudiante y la institución, usando la imagen y la identidad de la marca, los alumnos y alumnas se considerarán miembros de la comunidad de marca de la institución en la etapa en la que se encuentren matriculados/as en una universidad.

Además, la imagen de marca establecida por la institución es un factor crucial en el momento de seleccionar una futura universidad, de esta manera, el alumnado no solo valora la calidad del servicio, sino que también basa sus decisiones en la imagen y la recomendación positiva (Retamosa, 2018).

En esta línea de pensamiento, otros autores destacan los aspectos cognitivos y afectivos en el comportamiento del consumidor y en las preferencias de marca, por lo que es conveniente estudiar la parte cognitiva o funcional (Balmer y Gray, 2003) y la parte afectiva como componentes actitudinales (Alwi y Kitchen, 2014), para alcanzar una mayor comprensión del concepto de imagen de marca en el ámbito universitario. La incorporación de estos componentes al estudio de la marca de una Institución universitaria puede ayudar a realizar una mejor formulación de la estrategia corporativa de posicionamiento de marca en el mercado (Abratt y Kleyn, 2012), frente a las que no lo llevan a cabo.

De esta forma, la imagen de marca global de las IIES ejerce una enorme influencia en la satisfacción, los valores y los procesos de elección del estudiante. Aun así, las instituciones necesitan orientar sus acciones hacia la satisfacción del estudiante/cliente y la intención de elección para rentabilizar el valor del ciclo de vida de los futuros estudiantes (Elliott y Shin, 2002).

Retamosa (2018) sostiene que para comprender claramente la forma en que los consumidores responden a la marca de manera favorable y dispuestos al compromiso de la recomendación positiva, se deben medir y evaluar los componentes de la actitud que presentan en los niveles:

- Cognitivo: se encontrarían la experiencia de marca, la exposición a los estímulos de marketing, la observación de otros y sobre todo en instituciones de Educación superior, las creencias colectivas (Peter y Olsen, 2008).
- Afectivo: en Educación Superior serían las emociones, el afecto o la satisfacción inspiradas por la institución universitaria.
- Conativo: referido a la respuesta en el comportamiento del individuo.

A la vista del análisis realizado, se deduce que estas tres dimensiones son cada vez más utilizadas por las Instituciones de Educación Superior que basan su estrategia de Marketing en una mayor orientación hacia el mercado y la construcción de una marca diferenciadora y atrayente.

3. INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: ACTORES Y CARACTERÍSTICAS. DEFINICIÓN DEL ESTUDIO

Las IIES en España se clasifican en función del tipo de enseñanza que imparten: universitaria y no universitaria. Dentro de esta última, se pueden diferenciar los centros que imparten los ciclos formativos de Formación Profesional (FP) de grado superior de los que imparten las Enseñanzas de régimen especial (Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural [EACEA], 2020, p.1).

En relación con las Instituciones Universitarias, que en España pueden ser públicas o privadas, se observa que sus programas educativos y cualificaciones corresponden a los niveles 6 y 7 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de 2011 (CINE 2011) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* [UNESCO], 2012).

La creación de las universidades públicas y el reconocimiento de las universidades privadas se lleva a cabo por ley, bien a nivel autonómico, o a nivel nacional, a propuesta del Gobierno, de acuerdo con la comunidad autónoma correspondiente (EACEA, 2020).

Este proceso exige un informe previo de la Conferencia General de Política Universitaria, valorándose la consecución de requisitos tales como: un mínimo de ocho titulaciones oficiales de Grado o Máster; una programación investigadora adecuada; personal docente e investigador suficiente y cualificado; o instalaciones, medios y recursos adecuados para el cumplimiento de la actividad educativa, entre otros (Real Decreto 420/2015, de 29 de mayo).

Una vez comprobado el cumplimiento de los requisitos legales, el comienzo de las actividades universitarias estará supeditado a autorización del órgano competente de la Comunidad Autónoma. Además, la Universidad debe solicitar la acreditación institucional de sus centros a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) o al órgano autonómico de evaluación externa. Dichos centros, en los que se imparten enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios oficiales válidos en todo el territorio nacional, pueden ser Escuelas, Facultades, Departamentos, Institutos Universitarios de Investigación, Escuelas de Doctorado y otras estructuras necesarias para el desempeño de sus funciones (EACEA, 2020).

En relación con las universidades privadas, estas pueden ser creadas por cualquier persona física o jurídica siempre que respete los principios constitucionales y legales. Como entidades independientes, las universidades privadas elaboran y aprueban sus propias normas de organización y funcionamiento, siguiendo los principios de libertad académica, de investigación y de estudio (EACEA, 2020).

En este artículo se analizan cinco de las principales instituciones de Educación Superior con sede en la Comunidad de Madrid (universitarias): la Universidad de Deusto, la Universidad Francisco de Vitoria, la Universidad Camilo José Cela, la Universidad Complutense y la IE *University*.

La metodología empleada en el análisis se fundamenta en la realización de una investigación descriptiva, que implicó revisar publicaciones científicas, los planes estratégicos y de marketing de las universidades seleccionadas como muestra para este estudio, sus redes sociales oficiales y otras publicaciones oficiales y ránquines internacionales en las que estas instituciones de educación superior son mencionadas. De este modo, se enfoca el objetivo planteado, que es ofrecer una primera visión de cómo los nuevos espacios de aprendizaje contribuyen a la construcción de la imagen de marca de las Instituciones de Educación Superior. No obstante, estas publicaciones y documentos constituyen un escaparate de la imagen de cualquier organización.

En cuanto a los criterios de selección de la muestra, se destacan:

- a) Localización: todas ellas se encuentran situadas en la Comunidad de Madrid, región española con mayor número de Instituciones de Educación Superior, tanto públicas como privadas. Esto les obliga a ser extremadamente competitivas para atraer a su público objetivo. Además, la región madrileña es, por su número de habitantes, diversidad cultural y social, una representación perfecta del conjunto de España.
- b) Instalaciones y espacios de aprendizaje innovadores: las universidades seleccionadas para este estudio se caracterizan por haber implementado en los últimos años una serie de espacios de aprendizaje innovadores, abiertos y altamente tecnológicos que han contribuido a la configuración de su imagen de marca y a su posicionamiento.
- c) Ránquines: la muestra elegida forma parte de los principales ránquines universitarios mundiales.

Bien es cierto que hay importantes Instituciones de Educación Superior en España que han conseguido una posición de marca específica y única. Por ejemplo, la Universidad de Granada es conocida tanto a nivel nacional, como internacional, por la calidad histórica de la docencia en sus Facultades de Medicina y Farmacia o por su Instituto de Criminología, la Universidad de Salamanca por su larga tradición en estudios de Teología, Derecho y Economía o la Universidad de Jaén por las investigaciones punteras sobre el aceite de oliva. Pero hay otra forma de crear marca y que esta sea percibida como un elemento distintivo por sus públicos: el desarrollo y la implementación de nuevos espacios de aprendizaje. Es por esto, que se ha realizado esta primera aproximación, de la que se deduce, a partir de toda la información analizada, que aquellas Instituciones de Educación Superior punteras en estos espacios innovadores han conseguido hacer uso de ellos como herramientas clave en la construcción sus imágenes de marca y en cómo estas son percibidas.

4. ANÁLISIS DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA COMUNIDAD DE MADRID: LA IMPORTANCIA DE SU IMAGEN DE MARCA

La experiencia demuestra que casi cualquier espacio físico podría utilizarse *a priori* para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero las principales Instituciones de Educación Superior en España en general, y en la Comunidad de Madrid, en particular, han comprendido que en el momento en que estos espacios pasan de ser meros continentes arquitectónicos, a convertirse en conceptos en los que su diseño y organización favorecen el intercambio cultural, de valores, vivencias, actitudes y aprendizajes, estos espacios se transforman en símbolos de sus instituciones (González-Zamar y Abad, 2020), en gran medida por contribuir también al desarrollo en sus alumnados de las competencias y habilidades demandadas en la actualidad por el sector productivo.

Además, estas Instituciones ya están operando en entornos cambiantes, exigentes, dinámicos, desafiantes y altamente tecnológicos. Por eso, las estrategias de marketing y la definición de su imagen de marca se han convertido en prioridades para asegurar un flujo creciente de alumnado y su fidelización, y la retención de un personal docente de calidad (Asaad, Melewar, Cohen y Balmer, 2013). En este aspecto, sus nuevos espacios altamente tecnológicos, flexibles y, sobre todo, únicos y exclusivos en su diseño y características para cada organización, juegan un papel esencial, como se deduce de la importancia que estas Instituciones de Educación Superior les otorgan. Así, la percepción y comunicación de la marca universitaria son esenciales a la hora de generar valor para las IIES (Casanoves, Küster y Vila, 2019), como se deduce de sus posicionamientos en ránquines y percepción de marca por sus diferentes grupos de interés.

Continuando con el análisis, las instituciones seleccionadas en la muestra son las siguientes:

- Universidad de Deusto

Universidad privada fundada en el siglo XIX con sedes en el País Vasco y en Madrid. Institución puntera en investigación del Genoma Humano, distribución de recursos o migraciones y muy comprometida con la internalización y la movilidad. Según el *Times Higher Education World University Ranking* (2021), la Universidad de Deusto se encuentra en la franja del 3-4% de las mejores universidades a nivel mundial.

Según lo establecido en su Plan Estratégico Deusto 2022, próximamente contará con un 80% de sus espacios, infraestructuras y equipamientos mejorados según los principios de mayor funcionalidad y adaptados a las nuevas metodologías y tecnologías, sostenibilidad y accesibilidad. En estos espacios de aprendizaje innovadores, se desarrollarán varias experiencias transformadoras del estudiante, programas directamente orientados a la mejora de la empleabilidad, estrategias de digitalización o comunidades de aprendizaje, como los Eventos TEDxDeusto, organizados por los propios estudiantes (Universidad de Deusto, 2020).

- Universidad Francisco de Vitoria

Considerada la segunda universidad privada de la Comunidad de Madrid y la vigésimo cuarta de España en calidad de docencia. Cuenta con espacios de aprendizaje innovadores como su *Learning Space*, un *co-working* dotado de ágora digital, sala de co-creación, *zoom rooms* y *conference rooms*, además de herramientas que acercan la tecnología a la educación, como pantallas interactivas, equipos audiovisuales y de realidad aumentada. Dispone de instalaciones que simulan entornos profesionales reales: platós de televisión, estudios de radio y salas iMac, así como los Centros de Simulación Quirúrgica y Clínica Avanzada.

Además, cuenta con múltiples Laboratorios Docentes de Biotecnología y Farmacia, de Investigación, Fisiología y Aulas de Demostración en Fisioterapia, Electroterapia y Enfermería; Aula de Maquetas, de Proyectos de Arquitectura, aulas para el trabajo con software específico de delineación 2D, de creación volumétrica 3D y BIM, aulas pecera con paredes de cristal y aulas AVID abiertas a extensos espacios verdes (Universidad Francisco de Vitoria, UFV Madrid, 2020).

- Universidad Camilo José Cela

La Universidad privada Camilo José Cela, que posee dos campus en Madrid, pertenece a la Institución Educativa SEK desde su fundación en el año 2000. Creada a finales del siglo XIX, SEK se autodefine como una Institución Educativa de tradición familiar centenaria, libre y autónoma, no vinculada a grupo alguno religioso, político o económico. Su único compromiso es el desarrollo de una acción formativa de calidad en el marco de su Ideario y de sus principios educativos.

El Centro Internacional de Gobierno y Marketing Político (CIGMAP) de la Universidad Camilo José Cela ha sido reconocido en varias por los premios *Reed Awards Latino* como «mejor escuela o facultad de comunicación política y mercadotecnia electoral», además, es la primera universidad privada española reconocida como la mejor en estudios relacionados con las ciencias del deporte, según el Ranking de Shanghái.

Esta Institución apuesta por la educación del aula inteligente, que promueve el desarrollo personal y profesional y el aprendizaje significativo, poniendo el foco en la influencia de los espacios de aprendizaje abiertos, con características físicas y ambientales científicamente probadas para mejorar las condiciones de aprendizaje; zonificación de los espacios para adaptarse a los diferentes usos y metodologías y equipamiento tecnológico de vanguardia, destacando el *LearningLab*, el *DesignLab*, el *MediaLab* y el *LanguageLab*.

Estos *learning spaces*, están específicamente diseñados para fomentar la reflexión, el debate y la implementación de metodologías activas que desarrollan la creatividad, el pensamiento crítico, el trabajo y la cultura colaborativa y las habilidades comunicativas. En estos espacios, el alumnado adquiere un papel activo y motivador en su proceso de aprendizaje, siempre enfocado a su futuro profesional (Universidad Camilo José Cela, 2021).

- Universidad Complutense de Madrid

Se considera la mayor Institución Universitaria pública y presencial en España. La innovación en sus espacios de aprendizaje se materializa principalmente en la Hiperaula de la Facultad de Educación y Formación del Profesorado, proyecto pionero en la universidad pública española, basado en el diseño, la tecnología, la innovación y la flexibilidad de sus espacios, que permiten aplicar nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje. La Hiperaula se puede utilizar indistintamente con grandes o pequeños equipos o individualmente. Se trata de un espacio abierto y digitalizado, dedicado a la innovación educativa y aprendizaje digital, epicentro de propuestas de aprendizaje activo, participativo, por proyectos, cooperativo e inmersivo. Sin pizarra ni estrado, posee un mobiliario flexible y ergonómico, una acústica cuidada y una estética estimulante.

Además, en los últimos años se han reformado numerosos espacios, dando lugar a aulas sin pupitres, con sillas ergonómicas con ruedas y mesas desmontables, que permiten desplazarse por todo el espacio de la sala; pantallas gigantes en las paredes que el alumnado puede usar como pantallas de ordenador o medidores de ruido para evitar que los debates superen un nivel de decibelios que impida el trabajo del grupo (Universidad Complutense de Madrid, s.f.).

- IE University

Universidad internacional privada que engloba a la IE *Business School*, reconocida como una de las mejores escuelas de negocios a nivel mundial por algunas de las publicaciones de negocios más relevantes del planeta, como el «Wall Street Journal» o el «Financial Times». Posee la triple acreditación de EQUIS (*European Quality Improvement System*) que reconoce, a nivel internacional, la alta calidad de sus programas de formación: AMBA (*Association of MBAs*), y AACSB *International (The Association to Advance Collegiate Schools of Business)*.

En este sentido, sus pilares fundamentales son el emprendimiento, las humanidades, la diversidad, la tecnología y la innovación, desarrollando los proyectos educativos en sus: *Marketing and Consumer Insights LAB*, *Finance LAB*, *Policy LAB*, *Communication LAB* o *Strategy LAB*, entre otros. Estos espacios innovadores fomentan el encuentro de los alumnos y la transferencia de ideas, la creatividad y la diversidad. Recientemente, la IE University se ha trasladado a la Torre Caleido, en el norte de la Ciudad de Madrid, lo que la convierte en el primer gran campus universitario vertical de Europa, que además cuenta con las últimas innovaciones en sus espacios de aprendizaje, de hecho, se han diseñado tomando como referente los entornos de trabajo de algunas de las más importantes compañías internacionales como, por ejemplo, *Apple Inc.* (IE University, 2020).

De los ejemplos anteriores, se extrae la gran importancia que estas Instituciones universitarias otorgan al diseño y organización de sus espacios, como lugares en los que desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con los nuevos paradigmas educativos. Cada una de las universidades analizadas posee un carácter

propio y diferenciador, pero todas ellas han hecho de sus espacios de aprendizaje innovadores uno de los pilares en los que construir su imagen de marca corporativa.

En otro sentido, se puede afirmar que en cualquier organización o institución los actores implicados se convierten en piezas angulares, pues al ofrecer un producto o servicio (en este caso un servicio educativo) se debe tener siempre presente el papel de los empleados y de los clientes (alumnado) para construir una marca poderosa. Según Casanoves et al. (2019) la marca se construye o destruye de forma continua por cualquier acción que la organización dirige a sus públicos objetivos. De este modo, sus espacios de aprendizaje se posicionan, no sólo como los escaparates perfectos para mostrar el potencial formativo de las instituciones que los implementan, sino que este concepto permite a las Universidades que se dotan de espacios abiertos, innovadores, tecnológicos, que estimulan el desarrollo de la creatividad y potencian el trabajo en equipo, ser percibidas como vehículos hacia una mejor formación y, por ende, a un mejor futuro profesional por su alumnado, además de ofrecer unos entornos más ricos para sus equipos de profesionales.

Del estudio realizado sobre una muestra de 2.342 agentes provenientes de la universidad pública y privada en proporciones similares, de Casanoves et al. (2019) en relación con la importancia de las marcas en las Instituciones de Educación Superior, se extrae que:

1. El alumnado demanda educación principalmente para mejorar sus competencias profesionales.
2. Una de las motivaciones a la hora de elegir institución educativa es la percepción de un beneficio en el futuro que compense el esfuerzo (personal y económico presente).
3. Se perciben tres tipos de IIES según su desarrollo: elitistas, masivas y universales.
4. Los nuevos retos sociales y laborales están provocando que algunas de las principales Instituciones Universitarias lleven a cabo cambios que garanticen a sus alumnos la adquisición de competencias profesionales sintonizadas con los requerimientos del mercado laboral contemporáneo.
5. Las IIES responden con una diversificación de oportunidades a los cambios del sector, lo que conlleva una mayor diferenciación entre ellas y a un nivel de complejidad creciente.
6. Las Instituciones Universitarias plantean de forma constante acciones de marketing dirigidas a sus agentes que permiten la mejora de su imagen de marca.
7. Las instituciones estudiadas son capaces de transmitir la idea de crecimiento personal y profesional a sus empleados y alumnado.
8. Los gerentes y responsables deben seguir mejorando sus servicios e instalaciones para, seguidamente, incentivar a sus profesionales con programas de formación y mejora salarial, para que éstos desarrollen su actividad docente con mayor innovación y el impacto sea mayor entre los estudiantes, frente a las que no lo llevan a cabo.

Según estas ocho ideas principales, en los últimos años, el alumnado preuniversitario no sólo ha seleccionado las Instituciones de Educación Superior en las que desea desarrollar sus estudios atendiendo a elementos tradicionales, sino que otros aspectos como la adquisición de competencias útiles en el mercado laboral actual, la imagen de las universidades, o sus espacios de aprendizaje, adquieren una gran relevancia.

Los agentes universitarios encuestados valoran positivamente el pertenecer a la fuerza laboral o al alumnado de sus respectivas Instituciones universitarias. A pesar de que aún hay margen de mejora, se han implementado por estas instituciones diversas estrategias que potencian la percepción de sus marcas entre sus grupos de interés. Así, la mejora de sus instalaciones y espacios de aprendizaje, la adquisición de competencias profesionales que faciliten el acceso a un mercado laboral de calidad, la proyección profesional o el sentido de pertenencia, entre otros, son aspectos que contribuyen a la mejora de la imagen de marca de las Universidades.

Por último, no se puede obviar el hecho de que, a pesar de que se han publicado algunos estudios muy concretos sobre el capital de marca y sus variables medibles (Buil, Martínez y De Chernatony, 2010), son escasas las publicaciones científicas basadas en la percepción de la imagen de marca universitaria por sus principales actores y ninguna la que estudia directamente el impacto de los espacios de aprendizaje en la percepción de aquella. De ahí dimana la importancia de la presente investigación, entre otros, para los gerentes y responsables universitarios, que podrán tenerla en cuenta para diseñar estrategias adecuadas que permitan mantener o mejorar estos espacios, que han devenido en piezas indispensables en la construcción de sus imágenes corporativas. Tal y como se extrae de las conclusiones del estudio de anteriormente mencionado, las propias Instituciones de Educación Superior a través de sus equipos directivos, ya están actuando en la alineación de sus estrategias con los requerimientos del mercado laboral contemporáneo, y aquí vuelven a jugar un papel clave los espacios de aprendizaje, al influir estos directamente en cómo aquellas son percibidas por su público objetivo.

5. CONCLUSIONES

Tras estudiar y revisar publicaciones científicas, planes estratégicos y de marketing y redes sociales de algunas de las principales Instituciones de Educación Superior madrileñas, se percibe una tendencia creciente por parte de estas a implementar espacios innovadores, abiertos y tecnológicos, que se ajusten a las nuevas exigencias del mercado laboral y a las de su público objetivo, como factor clave en su estrategia de diferenciación y construcción de una imagen de marca propia y única.

Estas Instituciones, la mayoría carácter privado y especializadas en el *Business Management*, pueden diferenciarse de aquellas que no cuentan con estos *learning spaces*. Según se observa, estos espacios no son la única herramienta que las convierte

en punteras, tanto en calidad, como en posicionamiento y en demanda, pero sí las dota de un mayor atractivo entre sus grupos de interés, contribuyendo a la construcción de su marca y a la mejora en la percepción de esta. Y, lo que es más interesante, estas instituciones son conscientes de este hecho, por lo que muestran sus espacios de aprendizaje en sus distintas herramientas y fuentes de comunicación.

Es un hecho que la amplia y variada oferta educativa de ámbito universitario existente en la Comunidad de Madrid, aumenta la competencia entre este tipo de Instituciones Académicas. Es por ello por lo que sus gestores están cada vez más convencidos del poder que la percepción de la imagen de marca tiene sobre la elección de unas Universidades en relación con otras. Así, se llega a la conclusión de que las instituciones universitarias que implementan espacios de aprendizaje innovadores juegan con una ventaja competitiva frente a aquellas que no lo hacen, pues es uno de los principales elementos que el alumnado considera a la hora de realizar su elección de universidad.

Además, se concluye del presente estudio que aquellas Instituciones de Educación Superior que desarrollan estos espacios de aprendizaje abiertos tecnológicos e innovadores no lo hacen en detrimento de otros aspectos educativos, pues tanto su nivel de demanda en sus públicos, como sus posicionamientos a nivel nacional e internacional las sitúa en los niveles más altos de calidad y excelencia.

Por último, se proponen algunas cuestiones que posibilitan el planteamiento de nuevas hipótesis, por ejemplo ¿cómo influirá la situación económica y sociosanitaria actual a la percepción de la imagen de marca de las IIES que implementan nuevos espacios de aprendizaje? ¿Cuál es la postura de las IIES en el conjunto del país en relación con la importancia de la implementación de estos espacios? ¿Los nuevos espacios de aprendizaje abiertos y tecnológicos son un privilegio de las Instituciones universitarias privadas?

6. REFERENCIAS

- Aaker, D.A. (2004). Leveraging the corporate brand. *California Management Review*, 46(3), 6-18. <https://doi.org/10.1177/000812560404600301>
- Abad-Segura, E.; González-Zamar, M.-D.; Infante-Moro, J.C.; Ruipérez-García, G. (2020). Sustainable Management of Digital Transformation in Higher Education: Global Research Trends. *Sustainability* 2020, 12(5). <https://doi.org/10.3390/su12052107>
- Abratt, R. y Kleyn, N. (2012). Corporate identity, corporate branding and corporate reputations: Reconciliation and integration. *European Journal of Marketing*, 46(7/8), 1048-1063. <https://doi.org/10.1108/03090561211230197>
- Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural. (2020). *Tipos de instituciones de Educación Superior en España*. Red Europea de información sobre Educación. <https://bit.ly/3oxjQCH>

- Alvesson, M. (1990). Organization: from substance to image. *Organization Studies*, 11, 373-394. <https://doi.org/10.1177/017084069001100303>
- Alwi, I. y Kitchen, P. (2014). Projecting corporate brand image and behavioral response in business schools: Cognitive or affective brand attributes? *Journal of Business Research*, 67(11), 2324-2336. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2014.06.020>
- Asaad, Y.; Melewar, T. C.; Cohen, G., y Balmer, J. (2013). Universities and export market orientation: An exploratory study of UK post-92 universities. *Marketing Intelligence & Planning*, 31(7), 838-856. <https://doi.org/10.1108/MIP-01-2013-0007>
- Association of Advance Collegiate Schools of Business. (2016). AACSB-Accredited Universities and Business Schools [página web]. <https://bit.ly/3nu2EwN>
- Association of Master in Business Administration. (2016). Accredited MBA Programmes [página web]. : <https://bit.ly/38vDKbM>
- Balmer, J.M.T. y Gray, E.R. (2003). Corporate brands: What are they? What of them? *European Journal of Marketing*, 37(7/8), 972-997. <https://doi.org/10.1108/03090560310477627>
- Balmer, J.M.T. y Liao, M-N. (2007). Student corporate brand identification: An exploratory case study. *Corporate Communications: An International Journal*, 12(4), 356-375. <https://doi.org/10.1108/13563280710832515>
- Buil, I.; Martínez, E., y De Chernatony, L. (2010). Medición del valor de marca desde un enfoque formativo. *Cuadernos de Gestión*, 10(nº especial), 167-196. <https://doi.org/10.5295/cdg.100204ib>
- Capriotti, P. (2009). *Branding Corporativo: Fundamentos para la gestión estratégica de la Identidad Corporativa*. Colección de libros de la empresa.
- Carrascal, S. (2019, mayo). Los nuevos espacios de aprendizaje llegan para promover el talento de los estudiantes. *The Conversation*. <https://bit.ly/3i692cA>
- Carrascal, S.; Ceballos, I. y Mejías, J.A. (2019). Retos de la educación como agente y paciente de los cambios socio culturales. *Revista Prisma Social*, 25, 424-428. <https://bit.ly/39flbYt>
- Casanoves, J.; Küster, I. y Vila, N. (2019). ¿Por qué las instituciones de educación superior deben apostar por la marca? *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 111-127. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.291191>
- Castilla, N.; Llinares, C.; Blanca, V. e Higuera, J.L. (2018). *Aplicación de la técnica Kansei al diseño de las aulas*. Paper presented at 22nd International Congress on Project Management and Engineering (pp. 2375-2383). Madrid, España. <https://bit.ly/3bquOGy>
- Cerviño, J. (2002). *Marcas Internacionales: cómo crearlas y gestionarlas*. Pirámide.
- Chapleo, C. y Clark, P. (2016). Branding a tertiary institution by committee: An exploration of internal brand analysis and management processes. *Journal of Brand Management*, 23(6), 631-647. <https://doi.org/10.1057/s41262-016-0009-1>
- Cheryan, S.; Ziegler, S.; Plaut, V. y Meltzoff, A. (2014). Designing Classrooms to Maximize Students Achievements. *Behavioral and Brain Sciences*, 1(1), 4-12. <https://doi.org/10.1177/2372732214548677>

- Costa, J. (2001). *Imagen Corporativa en el siglo XXI*. Buenos Aires: La Crujía.
- Currás, R. (2010). Identidad e imagen corporativas: revisión conceptual e interrelación. *Teoría y Praxis*, 7(7), 9-34. 10.22403/UQROOMX/TYP07/01
- Díaz Soloaga, P. (2002). El proceso de construcción de imagen de marca en internet. [Tesis de doctorado]. Universidad Complutense, Madrid. <https://bit.ly/3oqT4Mm>
- EAE Business School Harvard Deusto (10 de marzo de 2020). Elementos que conforman la imagen corporativa [Mensaje en un blog]. En blog de retos para ser directivo. <https://bit.ly/35swiMF>
- EFMD Global. (2016). EQUIS Accredited Schools [página web]. <https://bit.ly/39expRj>
- Elliott, K.M. y Shin, D. (2002). Student satisfaction: an alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197-209. <https://doi.org/10.1080/1360080022000013518>
- Espacio Caleido. (s.f.). Caleido Talent [página web]. <https://bit.ly/3bl5mCl>
- Espuny, C.; González, J. y Lleixà, M. (2016). Las redes sociales y la educación superior: las actitudes de los estudiantes universitarios hacia el uso educativo de las redes sociales, de nuevo a examen. *Education in the Knowledge Society*, 17(2), 21-38 [fecha de consulta 14 de enero de 2021]. <http://dx.doi.org/10.14201/eks20161722138>
- Farías, G.M. (2010). Espacios de aprendizaje en educación superior: de la profesionalización a la innovación para la transformación social. *Apertura Revista de Innovación Educativa*, 2(2), 17-27. <https://bit.ly/35p3jcl>
- Feo, R. J., (2018). Diseño de situaciones de aprendizaje centradas en el aprendizaje estratégico. *Tendencias Pedagógicas*, (31), 187-206. <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.011>
- Gabinete de Comunicación de la Universidad Complutense de Madrid. (2019). Universidad Complutense de Madrid [Nota de Prensa en página web]. <https://bit.ly/3sbHuqz>
- González-Montesino, R.H. y Espada, R.M. (2020). Espacios universitarios de aprendizaje inclusivos, bilingües y multimodales: el caso del alumnado sordo signante. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(25), 70-83. <https://bit.ly/38Xmhcc>
- González-Zamar, M.D. y Abad, E. (2020). Diseño del espacio educativo universitario y su impacto en el proceso académico: análisis de tendencias. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(26), 1-13. <https://bit.ly/38KA99C>
- Gotsi, M. y Wilson, A. (2001). Corporate Reputation: seeking a definition. *Corporate Communications: An International Journal*, 6 (1), pp.24-30. <https://doi.org/10.1108/13563280110381189>
- Guitert, M.; Romeu, T. y Pérez-Mateo, M. (2007). Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4(1), 1-12. DOI: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v4i1.289>
- Instituto de Empresa Universidad. (s.f.). IE University [página web]. <https://bit.ly/2Xqp2MX>

- Klein, N. (2001). *No Logo. El poder de las marcas*. Paidós.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207. <https://bit.ly/38unEzi>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921. <https://bit.ly/2XoiheD>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://bit.ly/3f1CReH>
- Losada, J. (2002). *Prensa e imagen corporativa en la universidad*. Fundación Universitaria San Antonio.
- Mampaso, J., y Carrascal, S. (2020). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje y de atención a la diversidad. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13(25), 1-3. <https://bit.ly/2OTN2Hg>
- Martínez-Ruiz, M.A.; Lozano, I.C. y Sauleda, N. (2008). *Diferenciación del conocimiento: la calidad de las interacciones en el aula en la era de la exuberancia de información*. Marfil.
- Mokhtar, F.; Jiménez M.A.; Heppell, S. y Segovia, N. (2016). Creando espacios de aprendizaje con los alumnos para el tercer milenio. *Bordón*, 68(1), 61-82. 10.13042/Bordon.2016.68104
- Paños, J. (2017). Educación y metodologías activas para su fomento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 33-48. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.272221>
- Papale, P.; Chiesi, L.; Rampinini, A.; Pietrini, P. y Ricciardi, E. (2016). When Neuroscience 'Touches' Architecture: From Hapticity to a Supramodal Functioning of the Human Brain. *Frontiers in Psychology*, 7(631). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00866>
- Peter, P.J. y Olsen, C.J. (2008). *Consumer behavior and marketing strategy*. McGraw-Hill.
- Real Decreto 420/2015, de 29 de mayo, de creación, reconocimiento, autorización y acreditación de universidades y centros universitarios. *Boletín Oficial del Estado*, 144, de 17 de junio de 2015, 50365-50380. <https://bit.ly/3sai1xR>
- Retamosa, M. (2018). *University Branding: Capital de Marca Universitario desde la perspectiva de sus grupos de interés*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Castilla la Mancha. Albacete.: <https://bit.ly/2LgXsPK>
- Saidi, A. (2019). Architecture Vs Neuroscience: The Interpretation of Research Results in Neuroscience to Support Phenomenological Issues in Architecture. *Creativity Game – Theory and Practice of Spatial Planning*, 7, 33-37. 10.15292/IUCG.2019.07.033-037
- Schober, B.; Wagner, P.; Reiman, R. y Spiel, Ch. (2008). Vienna E-Lecturing: Learning how to learn self-regulated in an Internet-Based Blended Learning Setting. *International Journal on ELearning*, 7(4), 703-723. <https://bit.ly/3i084hH>

- UNESCO (2012). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de 2011 (CINE 2011)*. París: UNESCO Institute for Statistics. <https://bit.ly/3ox4pui>
- Universidad Camilo José Cela. (2021). Nuevos espacios de aprendizaje. Madrid [página web]. <https://bit.ly/3klAqo9>
- UniComplutense. (s.f.) Información. [Actualización/ Estado/ Publicación]. <https://bit.ly/3pBxwfH>
- Universidad Complutense de Madrid. (s.f.). Universidad Complutense. Madrid [página web]. <https://bit.ly/2LlfvUO>
- Universidad de Deusto. (2020). Universidad de Deusto. Deusto [página web]. <https://bit.ly/3pXqF0S>
- Universidad Francisco de Vitoria. (2018). UFV Madrid [página web]. <https://bit.ly/39gyI2b>
- Van Riel, C. (2002). *Sustaining the Corporate Store*. Oxford University Press.
- Villafañe, J. (2004). *La buena reputación. Claves del valor intangible de las empresas*. Pirámide.
- Wang, M.; Sierra, C. y Folger, T. (2003). Building a Dynamic Online Learning Community among Adult Learners. *Educational Media International*, 40(1), 49-61. <https://doi.org/10.1080/0952398032000092116>

2. Proyecto SIMUL: espacios de aprendizaje para una educación intergeneracional

MIRIAM GONZÁLEZ-AFONSO

Universidad de La Laguna (España)

mcglez@ull.edu.es

MARÍA DEL CARMEN ESTÉVEZ-MOREIRA

Universidad de La Laguna (España)

carmen.estevez.moreira.18@ull.edu.es

ANDREA DELGADO-CASTRO

Universidad de La Laguna (España)

andrea.delgado.castro.14@ull.edu.es

RESUMEN: El siglo XXI ha supuesto numerosos cambios sociales. Uno de los más importantes ha sido el envejecimiento de la población y el aumento de la esperanza de vida. Esto implica que, en la sociedad actual, existe una gran coincidencia entre generaciones. La coexistencia de generaciones no es garantía de interacción o colaboración, sino que se está percibiendo una creciente segregación entre estas. Por ello, cobra especial importancia el papel de la escuela como espacio de formación para promover una educación intergeneracional. Para lograr esta meta, el Servicio de Educación y Juventud del Cabildo de Tenerife, la Universidad de La Laguna y La Fundación General de la ULL, a través de la Unidad de Cultura Científica y de la Innovación desarrollan por tercer año consecutivo el Proyecto SIMUL. El diseño de esta propuesta parte de una revisión no sistemática de la literatura sobre la educación intergeneracional. Así, desde SIMUL se pretenden crear espacios de aprendizaje en los que jóvenes y mayores compartan experiencias y conocimientos, para juntos proponer un proyecto para su comunidad. Se logra, así, una transformación de la sociedad a través de la educación, creando una sociedad común para todas las generaciones.

Palabras clave: Educación Intergeneracional; Espacios de Aprendizaje; transformación social; Proyecto SIMUL.

ABSTRACT: The 21st century has brought many social changes. One of the most important has been the aging of the population and the increase in life expectancy. This implies that, in today's society, there is a great overlap between generations. The coexistence of generations is not a

guarantee of interaction or collaboration, but a growing segregation between them is being perceived. For this reason, the role of the school as a training space to promote intergenerational education becomes especially important. To achieve this goal, the Education and Youth Service of the Cabildo de Tenerife, the University of La Laguna and the General Foundation of the ULL, through the Scientific Culture and Innovation Unit, develop the SIMUL Project for the third consecutive year. This proposal has been designed based on a non-systematic review of the literature on intergenerational education. SIMUL aims to create learning spaces in which young and old share experiences and knowledge, together to propose a project for their community. Thus, a transformation of society is achieved through education, creating a common society for all generations.

Key words: Intergenerational Education; Learning Spaces; social transformation; SIMUL Project.

1. INTRODUCCIÓN

El acelerado envejecimiento de la población ha supuesto una mayor coincidencia de generaciones en los últimos años. No obstante, esto no garantiza el contacto o la colaboración entre estas, es decir, no llega a establecerse una relación entre generaciones (Sánchez et al., 2007). En este contexto, cobra especial importancia la educación intergeneracional como forma de crear ocasiones de contacto y ayuda mutua entre generaciones.

El concepto de «generación» hace referencia a las diferencias encontradas entre distintos grupos de edad en una sociedad y momento histórico concretos. Así, por ejemplo, se habla de «nuestra generación» o las «nuevas generaciones» (Pilcher, 1994). Siguiendo a autores como Villar (2007), cuando se utiliza el término «intergeneracional» se alude a la interacción y cooperación de dos o más generaciones en actividades para el logro de metas comunes. Esta interacción, además, supone hacerse consciente de las diferencias entre generaciones, su influencia mutua y la posibilidad de cambio o transformación. Sin embargo, para poder hablar de intergeneracionalidad no es suficiente con estar juntos; lo importante es hacer y hacerse juntos, es decir, que el contacto pase más allá de la interacción y llegue a la relación (Sánchez et al., 2007).

Este es el objetivo de la educación intergeneracional: buscar el acercamiento y enriquecimiento mutuo entre personas pertenecientes a distintas generaciones. Para ello, se apoya en las herramientas y estrategias que ofrece la educación, y resalta la importancia del desarrollo de una educación a lo largo de toda la vida (Martínez y Bedmar, 2018). En esta línea, los programas intergeneracionales se presentan como una estrategia para posibilitar las relaciones intergeneracionales al unir a dos generaciones en un mismo tiempo y espacio para realizar tareas o actividades en las que se sientan implicados, centrándose en lo que los une y no en lo que las separa (Gutiérrez y Hernández, 2013). Este tipo de programas posibilitan cerrar la brecha generacional con beneficios para todas las generaciones participantes (CENIE, 2019).

Además, atendiendo a los acontecimientos del último año, Iglesias, González, Lalueza y Esteban (2020) marcan como aspecto esencial de la «educación post-Covid

19» la educación intergeneracional, como forma de fortalecer los vínculos de la comunidad y plantear las relaciones como base pedagógica y valor colectivo.

En este capítulo se presenta el Proyecto SIMUL como un proyecto comunitario intergeneracional llevado a cabo en el contexto educativo como un acercamiento a la educación intergeneracional. Para el diseño de esta propuesta se ha realizado una revisión no sistemática de la literatura acerca de la educación intergeneracional, los programas intergeneracionales y el tratamiento del edadismo. El análisis de los resultados arrojados en esta búsqueda ha permitido establecer una serie de elementos o dimensiones que deben considerarse a la hora de llevar a cabo un programa intergeneracional. Teniendo en cuenta tales dimensiones en su planteamiento, desde SIMUL se pretende el encuentro y la colaboración entre personas de diferentes grupos de edad, especialmente entre adolescentes y mayores, como vínculo esencial de transmisión de valores culturales, familiares y sociales, compartiendo habilidades, conocimientos y experiencias.

2. LA EDUCACIÓN INTERGENERACIONAL DESDE LOS CENTROS EDUCATIVOS

La educación intergeneracional pone al servicio de los educandos diferentes medios y estrategias con la intención de facilitar el acercamiento entre jóvenes y mayores, destacando el valor de cada generación y rompiendo mitos y estereotipos asociados a la edad (Martínez y Bedmar, 2018). Por tanto, implica la comprensión personal y el respeto al modo de pensar y actuar del otro a través de la interacción y un diálogo que construya nuevas vías de entendimiento, aceptando el avance de la edad como una etapa más (Martínez y Rodríguez, 2018).

Siguiendo esta misma idea, Sáez (2002) defiende que la educación intergeneracional no es una transferencia unidireccional de conocimientos, sino una invitación para comprender la perspectiva de las generaciones implicadas, adquirir nuevas actitudes y valores, y transformarse a través de esta. La finalidad de la educación intergeneracional es, por tanto, lograr la inclusión de todas las personas a través de la educación (Martínez y Bedmar, 2018). Asimismo, la educación intergeneracional se plantea desde la Unión Europea como un ámbito necesario para la potenciación de la solidaridad entre generaciones. La solidaridad intergeneracional incluye comportamientos de ayuda, apoyo y colaboración entre generaciones para el logro de beneficios mutuos, pudiendo ser o no esta relación simétrica y recíproca. En otras palabras, ambos grupos se ayudan en la medida en la que esperan obtener también un beneficio de este contacto. De esta manera, la ayuda surge como un comportamiento altruista. Los programas intergeneracionales surgen como un vehículo para la práctica de esta solidaridad (Sánchez et al., 2007).

En esta línea, el Programa de Aprendizaje Permanente de la Comisión Europea destaca el papel de los enfoques intergeneracionales en la transferencia de conoci-

mientos. Los centros educativos se presentan, por tanto, como un espacio idóneo por ser una trama cultural en donde las diferentes generaciones despliegan conocimientos, valores, actitudes y predisposiciones (Quiñones, 2007).

La necesidad de una educación intergeneracional queda recogida también en la legislación educativa española actualmente vigente. Así, en el preámbulo de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (de aquí en adelante LOMLOE), se expone que «la ciudadanía reclama un sistema educativo moderno, más abierto, menos rígido, multilingüe y cosmopolita que desarrolle todo el potencial y talento de nuestra juventud» (p. 122872). También en el preámbulo de la LOMLOE se expone:

«la LOE planteó la construcción de entornos de aprendizaje abiertos, la promoción de la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social, así como la adquisición de los conocimientos y las competencias que permiten desarrollar los valores de la ciudadanía democrática, la vida en común, el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos» (p. 122869).

Esto justifica, siguiendo a Huelmo, Torre, Luis y Escolar (2016), la participación de las personas mayores dentro del ámbito educativo formal. Para ello, es necesario un enfoque de la educación y el aprendizaje centrado en la persona, de forma que los centros educativos se configuren como comunidades educativas. Desde este enfoque, las personas jóvenes y adultas son compañeras y co-creadoras del aprendizaje compartido.

En el escenario educativo se encuentra, según Duarte (2002), el mundo de las personas mayores y el mundo de las jóvenes, donde las adultas son las controladoras y las jóvenes deben ser obedientes y sumisas. El profesorado como poderoso, normativo y sancionador, que victimiza de una u otra manera al mundo juvenil. Este tipo de relaciones generacionales, dentro del marco de la convivencia escolar, requiere un cambio que permita ejercer la participación e interacción con otra generación. Siguiendo esta idea, la inclusión de otras personas adultas con un rol diferente posibilita oportunidades de encuentros con otros actores, con los que puedan compartir nuevos patrones de relaciones en el centro educativo.

En la misma línea, Quiñones (2007) defiende que los centros educativos deben romper con la idea de la relación entre la «cultura adulta» y la «cultura de los jóvenes», para crear nuevos espacios de transgeneracionalidad y que nuevos actores culturales puedan construir vínculos formativos. De esta manera, según Torres (2012) se estaría apostando por la socialización, permitiendo potencializar relaciones sociales con significados, símbolos, discursos e ideas. Además, se estaría mejorando la cohesión social y la integración cultural entre los distintos grupos que integran la comunidad. El diálogo abierto desde la educación intergeneracional permite el desarrollo colaborativo dentro de cualquier asignatura, poniendo en marcha cambios y mejoras desde la propia educación (Martínez y Rodríguez, 2018). Cada generación puede aportar cosas valiosas que permitan a la otra enfrentarse de manera distinta a los retos sociales que surgen día a día.

Desde los centros educativos se debe fomentar el establecimiento de vínculos afectivos y de solidaridad entre distintas edades. Esto es especialmente interesante en aquellos grupos de edad que normalmente no gozan de un contacto diario debido a la organización habitual de las relaciones sociales. El contacto intergeneracional que aquí se expone es fundamental para el intercambio de saberes y experiencias, consiguiendo así un enriquecimiento mutuo. Todo ello siempre desde la perspectiva de un aprendizaje en igualdad de condiciones que persigue el abordaje conjunto de la convivencia de una forma completamente nueva.

En este punto, la pregunta que se plantea es la siguiente: ¿está previsto en el sistema educativo actual abordar la educación intergeneracional? La educación intergeneracional no está recogida en el currículum como un elemento a tratar. No obstante, sería una adición especialmente valiosa de cara al desarrollo de las competencias clave y, en general, el enriquecimiento de todas las personas implicadas. Como se recoge en el Informe Delors (1996), la solidaridad intergeneracional está estrechamente ligada con el aprendizaje a lo largo de la vida y el desarrollo de competencias clave que posibilitan el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

Las competencias clave se establecen en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato (en vigencia por la aplicación de la disposición transitoria quinta de la LOMLOE). Estas competencias se pueden relacionar con la inclusión de la intergeneracionalidad en la formación del alumnado adolescente. Concretamente, la educación intergeneracional se vincula con las siguientes competencias clave:

1. **Comunicación lingüística.** Para el desarrollo de esta competencia se destaca el interés por trabajar con diferentes interlocutores, incluyendo personas de diferentes edades y trabajando así dicha competencia en diversos contextos. Además, se puede entender la intergeneracionalidad dentro de la interculturalidad si se considera que las diferentes generaciones tienen diferencias culturales. Así, la educación intergeneracional también contribuiría al desarrollo de esta competencia, ya que «un enfoque intercultural en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas implica una importante contribución al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística del alumnado» (Orden ECD/65/2015, p. 6991). Además, se habla de que:

«la competencia en comunicación lingüística es también un instrumento para la socialización y el aprovechamiento de la experiencia educativa, por ser una vía privilegiada de acceso al conocimiento dentro y fuera de la escuela. De su desarrollo depende, en buena medida, que se produzcan distintos tipos de aprendizaje en distintos contextos, formales, informales y no formales» (Orden ECD/65/2015, p. 6992).

Desde la visión del presente trabajo, no sería posible hablar de una completa socialización si no se incluyen personas de diversas edades en ella; ni tampoco se puede hablar de aprendizaje en distintos contextos sin tener en cuenta el aprendizaje intergeneracional.

2. **Aprender a aprender.** En la citada Orden ECD/65/2015 se expone que esta competencia es fundamental para el aprendizaje a lo largo de la vida. Para entender y asimilar el concepto de «aprendizaje a lo largo de la vida» resulta especialmente interesante la experiencia intergeneracional, aprendiendo por observación y por el contacto directo con otras personas la realidad y las ventajas de dicho concepto. Además, se plantea que esta competencia debe manifestarse no solo a nivel individual sino también grupal, siendo una competencia que se adquiere también en el contexto de trabajo en equipo. Hablar de trabajo en equipo significa trabajar con grupos formados por personas diversas, incluyendo la diversidad de edades (i.e. experiencias grupales de aprendizaje intergeneracional).
3. **Competencias sociales y cívicas.** En la Orden ECD/65/2015 se plantea que estas competencias «implican la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y problemas sociales en contextos cada vez más diversificados» (p. 6998). Se considera, por tanto, que dichas competencias no estarían totalmente adquiridas si no se incluye una perspectiva intergeneracional. Es más, en relación no solo con esta competencia sino también con la competencia de comunicación lingüística, el contacto intergeneracional favorece el desarrollo de habilidades comunicativas y habilidades sociales más allá del aula, en donde el contacto más habitual es entre iguales y con el profesorado, que ocupa una posición de autoridad. La interacción entre jóvenes y mayores ofrece una visión más cercana a la realidad que encuentran en la sociedad, en la que conviven múltiples generaciones. En esta línea, en el Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento se planteó la necesidad de crear una sociedad para todas las edades (Naciones Unidas, 2002).
4. **Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.** En la Orden ECD/65/2015 se plantea que esta competencia incluye «la comprensión de las líneas generales que rigen el funcionamiento de las sociedades» (p. 7000). Se considera, pues, que esta cuestión se fomenta de manera única desde las relaciones intergeneracionales.
5. **Conciencia y expresiones culturales.** En la Orden ECD/65/2015 se plantea que el desarrollo de esta competencia «requiere de conocimientos que permitan acceder a las distintas manifestaciones sobre la herencia cultural» (p. 7001). Los espacios intergeneracionales se presentan como un lugar idóneo para la

transmisión cultural. Asimismo, resulta interesante apoyarse en el intercambio intergeneracional de conocimientos sobre el patrimonio cultural y artístico. Por ejemplo, en esta línea, en un programa intergeneracional dedicado a la memoria industrial en Donostia (País Vasco) se fomentó no solo el contacto entre generaciones, sino también se aprovechó la memoria industrial de las personas mayores para transmitir estos conocimientos a los niños y niñas (Sánchez et al., 2007).

Por tanto, se ha visto que la educación intergeneracional, abordada de forma transversal en el currículum a través de las competencias clave, contribuye a la formación integral del alumnado. Sáez (citado en Heredia y García, 2018) afirma que la educación intergeneracional aporta beneficios tanto a nivel personal como social y va más allá de una transferencia unidireccional de conocimientos, ya que invita a distintas generaciones a comprenderse mutuamente, modificar actitudes y valores, y salir transformadas de este encuentro.

Entre las ventajas de la educación intergeneracional, Bedmar (citado en Heredia y Rodríguez, 2018) señala que esta favorece el desarrollo de una educación a lo largo de toda la vida más eficaz. Por ejemplo, de acuerdo con este autor, la educación intergeneracional permite:

- a. aprender a vivir de manera conjunta, enriquecerse mutuamente y resolver conflictos,
- b. aprender a través de la interacción, la acción y la reflexión,
- c. aprender a ser uno mismo de manera individual y colectiva, reforzando la autoestima, y
- d. desarrollar capacidades de comunicación.

Cabe esperar que, de igual modo, la educación intergeneracional comparta también las ventajas de cualquier otro programa intergeneracional. Entre estas se destaca, por ejemplo, favorecer el entendimiento y respeto entre generaciones, así como acercar a distintas generaciones para conseguir beneficios mutuos (Almeida, Hatton-Yeo y Marreel, 2009).

Además, este tipo de acciones tienen un impacto positivo sobre las personas más jóvenes al aportarles conocimientos y permitirles conectar con el pasado. No obstante, puede que uno de los beneficios más importantes que conlleva para esta población sea –probablemente– desarrollar una imagen más realista del envejecimiento, disminuyendo los estereotipos que puedan tener sobre la vejez (Gutiérrez y Hernández, 2013).

Asimismo, Kuehne (citado en Eiguren y Bersategi, 2018) señala que otro de los beneficios de estos programas es que las personas jóvenes mejoran su autoestima. Por su parte, Lambert et al. (citados en Gutiérrez y Hernández, 2013) indican que estos influyen en su predisposición a ayudar y cooperar con las personas mayores. También se encuentran beneficios en el ámbito académico, tales como la mejora del compromiso con la escuela, el aprendizaje y los resultados académicos, así como la disminución del absentismo es-

colar, adquisición de habilidades sociales y personales, desarrollo de habilidades y competencias prácticas, mejora de la habilidad lectora y reducción de la implicación en actos violentos y consumo de drogas (Gutiérrez y Hernández, 2013; MacCallum et al., 2006).

En cuanto a las personas mayores, el intercambio intergeneracional tiene una repercusión positiva en su bienestar psicológico, social e incluso físico. Se ha encontrado una mejora de la autoestima también en la población de mayores y la capacidad de hacer frente a la enfermedad mental y física, así como una disminución de los sentimientos de soledad y aislamiento al contribuir a incrementar sus redes sociales (Gutiérrez y Hernández, 2013). Sánchez, Díaz, López, Pinazo y Sáez (2008) también señalan que, a través de la participación en estos programas, las personas mayores se sienten más útiles para la sociedad y menos discriminadas.

Cabe resaltar que estos beneficios se extienden más allá de las personas que participan en el programa, alcanzando también a aquellas implicadas indirectamente y, en general, a toda la comunidad en la que se desarrolla (Gutiérrez y Hernández, 2013; Sánchez et al., 2007).

Así, por un lado, Gutiérrez y Hernández (2013) destacan los efectos que estos tienen sobre las familias, ya que las experiencias vividas por las personas participantes se trasladan a estas, aumentando las relaciones en el núcleo familiar. También señalan que las personas jóvenes aumentan su interés por la vida de las mayores, lo cual repercute en un mayor contacto con sus padres, madres, abuelos y abuelas y, por tanto, reduce el distanciamiento intergeneracional.

Y, por otro lado, destaca la repercusión positiva que este tipo de acciones tienen en la comunidad (MacCallum et al., 2006), pues favorecen la reconstrucción de redes sociales y el aumento de la cohesión social, así como la construcción y fortalecimiento de la cultura, el sentimiento de comunidad y, en general, de una sociedad más inclusiva, en la que se derriban barreras y estereotipos. Desde este enfoque, el centro educativo, con el desarrollo de una educación intergeneracional, se convierte en un espacio abierto al entorno y la sociedad. La educación pasa a ser una labor de toda la comunidad, en la que las personas implicadas pueden ser tanto educadores como educandos, independientemente de su edad.

En esta línea, siguiendo la visión de Iglesias et al. (2020), se establecen dos principios que deben guiar la acción educativa para la mejora y transformación de la educación, a saber:

- a. diseñar prácticas educativas que fomenten procesos de aprendizaje profundo, con sentido y valor personal, y con impacto-contribución social, y
- b. diseñar prácticas educativas que reconozcan, legitimen y utilicen los recursos, saberes, destrezas de los distintos agentes comunitarios en proyectos compartidos hacia la creación de continuidades educativas.

Por tanto, los programas de educación intergeneracional se presentan como una oportunidad para implementar propuestas educativas basadas en la solidaridad, la

confianza mutua, la cooperación, la empatía, la diversidad y una organización social en la que se tenga en cuenta a todas las personas.

3. PROPUESTAS PARA LA EDUCACIÓN INTERGENERACIONAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

En las prácticas intergeneracionales se pueden observar múltiples formas de interacción, intercambio y cooperación entre generaciones. Estas favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje entre personas con distintas experiencias vitales y sus efectos se trasladan a la ciudadanía en general. Para implementar la educación intergeneracional, los centros educativos pueden optar por diferentes formatos, teniendo en cuenta el nivel o grado de implicación que van a mantener las dos generaciones.

Siguiendo la categorización de Kaplan (2002), se pueden identificar siete tipos de prácticas intergeneracionales, a saber:

1. **Tipo 1. Aprender sobre el otro grupo generacional.** La actividad se centra en aprender sobre las vidas de las personas de otras generaciones, pero realmente no existe ningún contacto con esas personas. Se puede incluir dentro del currículum. El alumnado adolescente aprende sobre las personas mayores, pero no con las personas mayores.
2. **Tipo 2. Ver a otro grupo generacional, pero a distancia.** Las personas de menor edad indagan acerca de cómo es otra generación, pero no existe contacto. Algunas de las actividades que se pueden hacer son: realizar vídeos, escribir cartas o preparar trabajos artísticos que hablan de otro grupo generacional, al que se le envían.
3. **Tipo 3. Los grupos generacionales se encuentran y se reúnen de manera planificada, pero como experiencia única, que no se va a repetir.** La actividad es puntual. Por ejemplo, sería el caso de un grupo de estudiantes que acude a visitar una sola vez un centro gerontológico.
4. **Tipo 4. Actividades periódicas o anuales.** En este caso, los encuentros intergeneracionales son regulares. Normalmente están vinculados a actividades o celebraciones que se repiten anualmente, como es el caso de las fiestas de Navidad, muy propicias para organizar uno de estos encuentros.
5. **Tipo 5. Programas con encuentros regulares durante un periodo de tiempo (mínimo varios meses).** Se planifican diversas interacciones entre jóvenes y mayores. Por ejemplo, un grupo de personas mayores que acude al centro educativo semanalmente para colaborar en la educación del alumnado.
6. **Tipo 6. Programas intergeneracionales continuados.** Las actividades intergeneracionales forman parte de la planificación del centro; es decir, el centro educativo introduce en su plan de centro un programa intergeneracional como parte de sus acciones educativas estables de cada curso académico.

7. **Tipo 7. Creación de espacios comunitarios intergeneracionales.** Para este nivel de implicación, el centro educativo debe estar abierto a la comunidad, de forma que se crea un espacio de encuentro en el que se mantienen regularmente interacciones intergeneracionales significativas, imbricadas en las normas y tradiciones sociales de esa comunidad.

Otro criterio para analizar las propuestas formativas de los centros educativos es la dirección de los servicios que se prestan y se reciben. Así, Sánchez y Díaz (2005) clasifican las propuestas en tres categorías, a saber:

- a. programas en los que personas adultas prestan un servicio a niños, niñas y/o jóvenes (como tutoras, mentoras, preceptoras y amigas o cuidadoras, entre otras),
- b. programas en los que niños, niñas y/o jóvenes prestan un servicio a las personas adultas (les visitan, acompañan tutorizan algunas tareas realizadas por esas personas, entre otras), y
- c. programas en los que las personas adultas colaboran con niños, niñas y/o jóvenes para servir a la comunidad (por ejemplo, en proyectos de desarrollo medioambiental o en atención a problemas sociales).

En los últimos años, se han llevado a cabo numerosos proyectos para favorecer el contacto entre jóvenes y mayores, incentivando el intercambio de experiencias y conocimientos mutuo. Tales proyectos son acciones que tratan de aumentar la convivencia y la comunicación intergeneracional (Celdrán, 2004; Limiñana, 2001). No obstante, no es común encontrar proyectos que impliquen a personas mayores y adolescentes en las aulas.

A continuación, se presentan varios ejemplos de programas intergeneracionales que se han llevado a cabo en el entorno educativo, poniendo en contacto a jóvenes y mayores.

3.1. Programa educativo para fomentar actitudes positivas en adolescentes hacia los mayores (Borrella, 2013)

En este programa, llevado a cabo en Cáceres, participaron 24 adolescentes de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con edades comprendidas entre 15 y 17 años. Su objetivo principal era modificar creencias falsas sobre la vejez y el envejecimiento, que pueden derivar en actitudes negativas hacia las personas mayores, y reemplazar estas actitudes negativas por otras basadas en el respeto y la solidaridad.

El programa se desarrolló durante un cuatrimestre en la asignatura de Educación para la Ciudadanía, concretamente, en 19 sesiones presenciales de una hora y 11 horas no presenciales. Se distribuye en cinco bloques que recogen actividades relacionadas con el envejecimiento y los estereotipos hacia la vejez.

Asimismo, durante el programa se utilizaron las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), creando en el instituto un blog, portal educativo o aula virtual con una sección de «Vejez y envejecimiento», en la que se recoge de manera cronológica la información referente a las actividades del programa.

Los resultados del programa demuestran un cambio de actitud hacia las personas mayores en el alumnado adolescente. Aunque estos partían de una imagen positiva sobre la vejez, esta visión mejoró con la intervención del programa y disminuyeron los estereotipos asociados a las personas mayores.

3.2. *Hear Me!* (¡Escúchame!) (Pinazo, 2012)

El proyecto de mentorización intergeneracional *Hear Me!* (¡Escúchame!) (acrónimo de Highly Educated Retirees Mentoring Early school leavers) ha sido coordinado en España desde la Unidad Académica Envejecimiento Activo y Relaciones Intergeneracionales de la Universidad de Valencia en su sede de Gandía (Centro Internacional de Gandía), en colaboración con la Unidad Académica de Mediación y Convivencia y Servicios Sociales del Ayuntamiento de Gandía.

Este proyecto pretende prevenir el abandono escolar temprano en adolescentes. Para ello, personas mayores de 55 años, con una formación previa de 30 horas como mentores, toman el rol de tutoras y tutores de adolescentes de 11 a 14 años en riesgo de abandono de sus estudios.

En concreto, se realizan emparejamientos joven-mayor con la intención de generar una relación de confianza y respeto, así como un vínculo emocional. Cada mentor se reúne periódicamente con su pareja, como mínimo, dos horas a la semana a lo largo de todo el curso escolar. Además, se realiza un seguimiento externo de este contacto.

El proyecto consigue estrechar lazos entre ambas generaciones. Además, las personas mayores sirven de guía para las jóvenes en su crecimiento personal y su desarrollo académico; por otra parte, las personas jóvenes ayudan a las mayores a desarrollar un envejecimiento activo, aumentar su autoestima y su sentimiento de utilidad.

3.3. *Compartiendo infancias o Sharing Childhood* (SACHI) (Orte, Pascual, Vives y Pozo, 2015)

El proyecto *Compartiendo infancias o Sharing Childhood* se enmarca en la línea de trabajo intergeneracional llevada a cabo por GIFES desde 2007 y busca potenciar las relaciones intergeneracionales entre niños y niñas con edades entre 10 y 12 años y personas mayores de 50 años. En España, se ha implementado en las Islas Baleares.

En concreto, este proyecto pretende cambiar la percepción sobre ambas generaciones y fomentar la adquisición de nuevos valores a través de actividades participativas cen-

tradas en la infancia de ambos grupos de edad. El grupo de personas mayores transmite sus conocimientos, experiencias y valores a las más jóvenes, de forma que se favorece la creación de lazos entre ambos grupos y se muestran nuevos puntos de vista sobre las personas mayores, con la intención de romper los mitos relacionados con la edad.

El proyecto se estructura en seis unidades didácticas, divididas en ocho sesiones quincenales de 110 minutos de duración, que se llevan a cabo en horario lectivo en el centro escolar.

El proyecto resultó beneficioso para todas las personas implicadas, favoreciendo la creación de un vínculo positivo entre ambas generaciones y cambiando la percepción que tenían los niños y niñas sobre las personas mayores. Además, contribuye a preservar la cultura y las tradiciones de la zona.

3.4. *Gent gran, gent petita*: una experiencia compartida (Padrós, Moll y Ramón, 2009)

El programa «Gente mayor, gente pequeña: una experiencia compartida», llevado a cabo en las Islas Baleares, tiene como objetivo favorecer la interacción, respeto y conocimiento mutuo entre personas mayores y niños y niñas de Educación Primaria, así como favorecer la estimulación cognitiva y la socialización de las personas mayores. El programa promueve el intercambio de aprendizajes, experiencias y emociones entre ambas generaciones y busca modificar los estereotipos que puedan tener los niños y niñas sobre la edad. Para ello, se organizan dos sesiones, una en el centro educativo y otra en la Residencia de Mayores del Consejo Insular de Menorca (CIM).

Previamente a la primera sesión, se organiza una reunión con las personas mayores, en la que estas deben decidir la actividad que quieren realizar en el centro educativo, para, posteriormente, acudir al centro y llevarla a cabo en una sesión de aproximadamente 45 minutos.

En la segunda sesión, los niños y niñas conocen la residencia, comparten una merienda y participan de las actividades del centro, adaptadas para poder ser llevadas a cabo por ambas generaciones. En esta sesión, participan no solo las personas mayores que forman parte del programa, sino también el resto de residentes.

Este programa favorece la creación de relaciones entre niños y niñas y mayores y permite a estos últimos sentirse valorados socialmente.

4. METODOLOGÍA

El Proyecto SIMUL se plantea como una propuesta para abordar la educación intergeneracional. Para el diseño de dicha propuesta se realizó una revisión no sistemática tanto de la base teórica relacionada con dicha temática, como de programas intergeneracionales llevados a cabo en los últimos años. También se realizó un análisis y

revisión de la legislación actualmente vigente respecto al sistema educativo español. De esta manera, se pretendía recuperar información que permitiera enmarcar teórica y legislativamente la propuesta, así como establecer los criterios que desde la literatura se ha considerado necesario integrar para el diseño de propuestas de este tipo.

Las revisiones bibliográficas no sistemáticas persiguen obtener información sobre una determinada temática, así como ayudar a identificar las tendencias y entender el estado actual de un campo. Así, se lleva a cabo un análisis profundo del ámbito objeto de estudio, pero sin un enfoque puramente sistemático ni un protocolo predefinido. Este tipo de revisiones son útiles como guía y soporte para la toma de decisiones basadas en la evidencia (Huelin et al., 2015; Reinoso, Serrata y Esquerdo, 2018).

La búsqueda documental para abordar la presente propuesta se ha realizado con la ayuda de las bases de datos *Scopus*, *Pubmed/Medline*, *Dialnet* y el *PuntoQ* de la Universidad de la Laguna. Y se han empleado los términos «educación intergeneracional», «programa intergeneracional», «proyecto intergeneracional», «edadismo», «estereotipos y personas mayores», «edadismo y pandemia», «edadismo y covid-19», en inglés y español. Esta pesquisa se ha complementado con otra búsqueda manual de guías y manuales sobre las relaciones y programas intergeneracionales.

Las publicaciones encontradas fueron revisadas y analizadas posteriormente, priorizando aquellas desarrolladas en un contexto similar a aquel donde se desarrollaría la propuesta SIMUL (i.e. contextualizado en el sistema educativo español actual). Esta revisión y análisis permitieron determinar aquellos elementos que, según la literatura, debe incluir un proyecto intergeneracional. Tales elementos o dimensiones son las que se recogen en la tabla 1.

TABLA 1.
Dimensiones que deben incluir los proyectos intergeneracionales

Dimensión	Definición
Participantes	Las personas participantes del programa son tanto jóvenes como mayores.
Relaciones	La relación entre las personas participantes debe establecerse en un plano de igualdad.
Temporalidad	El programa se desarrolla en varias sesiones, a lo largo del tiempo.
Contenido	El programa incluirá sesiones previas de carácter teórico-práctico, preparatorias de un segundo momento de encuentro y trabajo propiamente intergeneracional.
Ámbito	El programa se lleva a cabo desde el ámbito educativo.
Contexto	La experiencia se desarrolla tanto en contextos formales como no formales, e incluso informales.
Metodología	La metodología utilizada debe ser activa, participativa, experiencial e incluir trabajo colaborativo.
Evaluación	El programa debe ser evaluado cuantitativa y/o cualitativamente.

Fuente: Elaboración propia.

Partiendo de estas dimensiones, se presenta la experiencia del Proyecto SIMUL en el curso 2020-2021 como una propuesta para abordar la educación intergeneracional desde los centros educativos.

5. PROPUESTA PARA ABORDAR LA EDUCACIÓN INTERGENERACIONAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: PROYECTO SIMUL

El Proyecto SIMUL es llevado a cabo por la Universidad de La Laguna, su Fundación General a través de la Unidad de Cultura Científica y de la Innovación; Cienci@ULL, y el Servicio de Educación del Cabildo Insular de Tenerife. Se trata de un proyecto intergeneracional que busca favorecer el encuentro en personas de distintas edades, en concreto, adolescentes y mayores de 65 años, con la intención de que se establezcan relaciones entre estas y colaboren para alcanzar metas comunes.

El objetivo principal del Proyecto SIMUL es promover relaciones intergeneracionales entre adolescentes y mayores, en las que se puedan producir intercambio de conocimientos, experiencias y valores que estimulen el desarrollo de proyectos sociales comunes dentro de un marco de ciudadanía responsable. Este proyecto se diferencia de otras iniciativas similares en que en este no se busca que las personas mayores presten un servicio a las jóvenes o las jóvenes a las mayores. Tampoco que las personas adultas colaboren con las jóvenes para servir a la comunidad (Sánchez y Díaz, 2005). No es una colaboración: es la formación de un equipo de trabajo para el diseño e implementación de un proyecto según sus intereses.

En esta línea, se puede considerar que el proyecto en el que desemboca el Proyecto SIMUL, elaborado por las personas participantes jóvenes y mayores de manera colaborativa, comparte rasgos de los proyectos de aprendizaje y servicio (en adelante, ApS). Los ApS son programas de intervención sobre la comunidad que buscan no solo repercutir positivamente en esta, sino también promover el desarrollo de las capacidades personales y cívicas de los y las estudiantes. En este tipo de programas, el alumnado, además de mejorar en varios aspectos de su formación a nivel académico, social y emocional y desarrollar destrezas intelectuales y personales, aumenta su responsabilidad cívica y su participación activa en la comunidad (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007).

Además, de la puesta en marcha de este proyecto pueden esperarse también una serie de beneficios compartidos con otros proyectos llevados a cabo en el contexto educativo. LaCueva (2000) define a un proyecto estudiantil como un trabajo educativo prolongado en el que el estudiantado se implica en su planteamiento, diseño y seguimiento. Esta autora defiende que algunas de las ventajas de llevar a cabo un proyecto estudiantil son:

- a. aprender a trabajar de manera cooperativa;
- b. poner en valor los conocimientos y experiencias del alumnado;

- c. incrementar estos conocimientos y experiencias gracias a la estimulación del alumnado para la búsqueda de más información, la reflexión y el debate sobre esta información, así como la acción práctica;
- d. desarrollar nuevas habilidades y aptitudes (i.e. manejo de diversas fuentes información, planificación, autoevaluación, desarrollo de habilidades comunicativas...);
- e. aumentar la motivación al promover que el alumnado experimente la satisfacción de dirigir su propio trabajo; y
- f. fomentar actitudes y valores positivos como la responsabilidad, la reflexión o el desarrollo de un espíritu crítico.

Para planificar y desarrollar estos proyectos (ApS), en SIMUL se busca crear equipos de trabajo, denominados «grupo motor SIMUL», en los que se ha desarrollado un trabajo previo para generar la interdependencia positiva, la confianza mutua, la cooperación y la responsabilidad individual. Una vez conformado el grupo motor SIMUL, este desarrolla un programa de aprendizaje y servicio, que sigue los principios que establece Kuehne (citado en Eiguren y Bersategi, 2018) para que la meta común resulte un éxito, a saber:

- a. las actividades deben estar relacionadas con las necesidades individuales de los miembros de uno de los grupos participantes, o preferiblemente de ambos grupos;
- b. las actividades pueden crearse con objetivos destinados a beneficiar tanto a los individuos implicados como a otras personas;
- c. las personas que participan en el programa intergeneracional deberían implicarse en la planificación de las actividades; y
- d. debe existir un vínculo claro entre las metas del programa, sus actividades y las medidas de los resultados aplicadas a la evaluación y/o investigación.

El grupo motor SIMUL tiene como meta, por tanto, el diseño y desarrollo de un proyecto de corresponsabilidad social de aprendizaje y servicio. La propuesta es realizar un proyecto que permita al grupo de jóvenes y mayores establecer relaciones recíprocas de estrecha colaboración, unión y asistencia mutua. Todo ello constituye una base para aumentar y mejorar las relaciones sociales, que permitan construir intercambios basados en las fortalezas de cada generación. Así, finalmente, en la práctica, cada persona dará lo mejor de sí y recibirá, de la misma manera, lo mejor de las otras personas, todo ello establecido desde las relaciones construidas entre diferentes generaciones.

El Proyecto SIMUL se lleva a cabo tanto en contextos formales como no formales. Se puede distinguir entre tres tipos de situaciones educativas: formal, no formal e informal (Aguirre y Vázquez, 2004). De acuerdo con Trilla, Gros, López y Martín (2003), los contextos formales y no formales se diferencian de los informales porque estos últimos carecen de sistematización y organización, atributos que sí contemplan

los primeros. Asimismo, Martín (2013) señala que un contexto formal se caracteriza por un sistema educativo altamente institucionalizado, con una estructura cronológica y jerárquica, mientras que los contextos no formales de aprendizaje se organizan fuera del marco del sistema oficial. En este caso, el proyecto se desarrolla en un contexto formal, dentro del aula y en horario lectivo en la fase 1; y en un contexto no formal de aprendizaje, fuera del horario lectivo y de manera más independiente al centro educativo, en las fases 2 y 3.

Por tanto, el proyecto se desarrolla a lo largo de tres fases: una primera fase de formación, una segunda fase de planificación y preparación del proyecto y una tercera fase de desarrollo del proyecto. A continuación, se describe brevemente cada una de estas.

5.1. Fase 1: fase de formación

En esta primera fase se trabaja con el alumnado adolescente dentro de su centro educativo en horario escolar. Se trata, por tanto, de un aprendizaje formal o reglado. A lo largo de 20 horas de formación, el alumnado trabajará cuestiones relacionadas con:

1. **Los estereotipos edadistas.** Son varios los estudios que han demostrado la existencia de estereotipos edadistas en población joven (e.g. Melero y Buz, 2002; Borrella, 2013). El trabajo de esta cuestión se basa en la idea de que la presencia de estereotipos hacia un determinado grupo dificulta o imposibilita el contacto entre estos. Dicho de otra manera, la presencia de estereotipos provoca que se pierda la oportunidad de conocer realmente a las personas de otro grupo. Por ello, se considera importante trabajar estas cuestiones antes de establecer el encuentro entre las generaciones.
2. **La comunicación.** En el ejercicio de toda relación interviene la comunicación y es través de esta que se puede compartir información, conocerse mejor y establecer relaciones saludables y satisfactorias. Teniendo en cuenta que el Proyecto SIMUL pretende establecer una relación significativa entre personas de dos generaciones, jóvenes y mayores, resulta oportuno realizar actividades en las que se trabaje la comunicación (verbal y no verbal), pues la comunicación es la base para establecer las relaciones interpersonales.
3. **La elaboración de proyectos.** El Proyecto SIMUL pretende ofrecer a jóvenes y mayores un espacio en el que se puedan encontrar y elaborar conjuntamente un proyecto de aprendizaje y servicio. Para la elaboración del proyecto que jóvenes y mayores deseen, es necesario aprender previamente qué es un proyecto y cómo se hace un proyecto, así como ofrecer diferentes ideas sobre las que se podría realizar un proyecto. Estas cuestiones se tratan también en esta primera fase de formación.

Paralelamente al trabajo de formación con el alumnado adolescente, se realiza también una formación con las personas mayores participantes. El contenido de estas sesiones es, en esencia, el mismo que el que se trabaja con las jóvenes, aunque concentrado en un menor número de sesiones. La meta fundamental de esta primera fase es, en definitiva, preparar el encuentro entre mayores y jóvenes. De hecho, en las últimas sesiones de esta primera fase, podría establecerse ya un primer encuentro entre los dos grupos para que estos empiecen a conocerse y a trabajar conjuntamente.

5.2. Fase 2: planificación y preparación del proyecto

Al finalizar la primera fase formativa, aquellas personas, tanto jóvenes como mayores, que deseen continuar en SIMUL, trabajando en su proyecto de aprendizaje y servicio, empezarán esta segunda fase. La segunda fase se desarrolla ya fuera del centro educativo, en horario de tarde. Se trata, por tanto, de un aprendizaje no formal o no reglado. Es en este momento en el que se crea el «grupo motor SIMUL», que está formado por jóvenes y mayores que han querido continuar con el proyecto tras la fase de formación. En esta segunda fase, se busca que todas las personas participantes trabajen de forma conjunta y colaborativa en la planificación de un proyecto de aprendizaje y servicio.

5.3. Fase 3: desarrollo del proyecto

Una vez el grupo motor SIMUL ha pensado y planificado su proyecto, se pasa a la tercera fase. Esta consiste en la puesta en marcha de dicho proyecto. De esta manera, se pretende que este grupo motor SIMUL expanda a la comunidad sus aprendizajes, experiencias y vivencias realizadas en un contexto intergeneracional.

Cabe señalar, por último, que múltiples investigaciones científicas (Gutiérrez y Hernández, 2013) avalan que en muchas ocasiones los lazos que se generan a lo largo de programas como SIMUL entre los distintos grupos etarios suelen permanecer fuera de dicho programa. Esto podría generar una red de apoyo social muy beneficiosa para todas las personas participantes, con la que se podría cumplir, además, con el principio de seguridad propio del envejecimiento activo.

6. CONCLUSIÓN

El siglo XXI ha supuesto numerosos cambios sociales, entre los cuales destaca el envejecimiento de la población y el aumento de la esperanza de vida. Esto implica que, en la sociedad actual, existe una gran coincidencia entre generaciones. No obs-

tante, esta coexistencia no es garantía de interacción o colaboración. Por ello, cobra especial importancia el papel de la escuela como espacio de formación para promover una educación intergeneracional.

Los programas intergeneracionales suponen la implicación de personas de, al menos, dos generaciones diferentes, con la intención de compartir conocimientos, experiencias y valores, y tomando consciencia de sus diferentes perspectivas. Para hablar de «intergeneracional» es necesario que exista una interacción y cooperación crecientes dirigidas al logro de una o varias metas comunes, una influencia mutua y la posibilidad de cambio. McCrea, Weissman y Thorpe-Brown (citados en Sánchez et al., 2007) especifican que estos programas deben ser continuados. Así, Sánchez et al. (2007) añaden que para hablar de intergeneracionalidad no es suficiente con estar juntos, sino que lo importante es hacer y hacerse juntos, es decir, que pase más allá de la interacción y llegue a la relación. Estos autores indican tres elementos que debe tener un programa para ser considerado intergeneracional: la participación de distintas generaciones, que estas mantengan relaciones de intercambio, y la organización de actividades dirigidas al logro de un fin beneficioso para la comunidad.

El Proyecto SIMUL recoge estas características necesarias para el establecimiento de auténticos espacios de aprendizaje, aunque diferenciándose de otros programas intergeneracionales. Por un lado, no pretende que las personas mayores ayuden a las jóvenes o viceversa, sino que busca que ambos grupos de edad cooperen y colaboren conjuntamente en la elaboración de un proyecto común; y, por otro lado, recoge una propuesta formativa desde un ámbito de aprendizaje formal, así como una propuesta de aprendizaje no formal o no reglado, de tal forma que ambas se complementan generando espacios de aprendizaje intergeneracionales idóneos para el establecimiento de relaciones y para la adquisición de diferentes competencias y aprendizajes. Además, este es un proyecto de relativa larga duración, que busca establecer relaciones duraderas entre jóvenes y mayores, partiendo del aula, pero extendiéndose más allá de esta. En la clasificación de Kaplan (2002), podría encajar en un programa de tipo 5 (*programas con encuentros regulares durante un periodo de tiempo*), mientras que, teniendo en cuenta a Sánchez y Díaz (2005), se puede considerar un programa en el que las personas adultas colaboran con jóvenes para servir a la comunidad.

Por tanto, desde el Proyecto SIMUL se pretende no solo crear espacios de encuentro entre jóvenes y mayores en los que se compartan experiencias y conocimientos, aplicando de esta manera el principio de aprendizaje a lo largo de la vida, sino que también las personas que participan en SIMUL se ven inmersas en espacios de aprendizaje en los que proponen y desarrollan un proyecto para su comunidad. Así, los efectos positivos del proyecto buscan extenderse más allá del aula y de las personas directamente implicadas en este. De esta manera, logra una transformación de la sociedad a través de la educación, construyendo una sociedad para todas las generaciones.

7. REFERENCIAS

- Aguirre, C., y Vázquez, A. (2004). Consideraciones generales sobre la alfabetización científica en los museos de ciencia como espacios educativos no formales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 3(3), 1-26. <https://bit.ly/2OLIToW>
- Almeida, T., Hatton-Yeo, A., y Marreel, I. (2009). *Guía de Ideas para la Planificación de Proyectos Intergeneracionales. Juntos: ayer, hoy y mañana*. Associação Valorição Intergeracional e Desenvolvimento Activo. <https://bit.ly/3bxarab>
- Borrella, M. S. (2013). *Programa educativo para fomentar actitudes positivas en adolescentes hacia los mayores* [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. Dehesa. Repositorio Institucional de la Universidad de Extremadura. <https://bit.ly/3bzBkKR>
- Celdrán, M. (2004). Relaciones intergeneracionales no normativas: la relación de los nietos con sus abuelos afectados por una enfermedad neurodegenerativa. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 14(5), 262-268. <https://bit.ly/2PGxoPN>
- CENIE (2019). La diversión y el valor de los programas intergeneracionales. *Centro Internacional sobre el Envejecimiento (CENIE)*. <http://bit.ly/2PJ0MoA>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En Delors (Ed.), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Santillana/UNESCO.
- Duarte, K. (2002). Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo. Una mirada desde la convivencia escolar. *Última década*, 10(16), 95–113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362002000100004>
- Eiguren, A., y Bersategi, N. (2018). La importancia de las experiencias intergeneracionales en el contexto escolar. Un acercamiento a la realidad de la Comunidad Autónoma Vasca. En J. Rodríguez, C. I. Hunt y A. Barrientos (Ed.), *Cultura digital y las nuevas políticas educativas* (pp. 185-200). Gedisa. <https://bit.ly/3thtDz3>
- Gutiérrez, M., y Hernández, D. (2013). Las relaciones intergeneracionales en la sociedad actual: un imperativo necesario. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 55, 135-145. <https://bit.ly/2PMjUSB>
- Heredia, N. M., y García, A. M. R. (2018). Educación intergeneracional: un nuevo reto para la formación del profesorado. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(33), 113-124. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181733nmartinez7>
- Huelmo, J., Torres, T., Luis, M. I., y Escolar, M. C. (2016). Programas de innovación intergeneracional en centros educativos rurales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 355-362. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.223>
- Huelin, R., Iheanacho, I., Payne, K., y Sandman, K. (2015). What's in a Name? Systematic and Non-Systematic Literature Reviews, and Why the Distinction Matters. *The evidence fórum*, 34–37. <https://bit.ly/3daBR60>
- Iglesias, E., González, J., Lalueza, J. L., y Esteban, M. (2020). Manifiesto en Tiempos de Pandemia: Por una Educación Crítica, Intergeneracional, Sostenible y Comuni-

- taria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 181-198. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>
- Kaplan, M. (2002). Intergenerational programs in schools: considerations of form and function. *International Review of Education*, 48(5), 305-334. <https://doi.org/10.1023/A:1021231713392>
- LaCueva, A. (2000). Enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? *Revista Iberoamericana de Educación*, 16, 165-187. <https://bit.ly/3l1lprQ>
- Limiñana, M. E. (2001). Cuidados psicosociales en enfermería: una experiencia en el campo de la gerontología. *Gerokomos*, 12(1), 16-20. <https://bit.ly/3bvJJ1Q>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158 a 17207.
- 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 del 2020, pp. 122868 a 122953.
- MacCallum, J., Palmer, D., Wright, P., Cumming-Potvin, W., Northcote, J., Booker, M., y Tero, C. (2006). *Community building through intergenerational exchange programs*. National Youth affairs Research Scheme. <https://bit.ly/3qzQVhC>
- Martín, R. B. (2013). Contextos de aprendizaje: formales, no formales e informales. *Ikastorratza e-Revista de Didáctica*, (12), 1-14. <https://bit.ly/3bAfnLy>
- Martínez, N., y Bedmar, M. (2018). Aprendizaje basado en la experiencia. Programa de educación intergeneracional. *En-clave Pedagógica: Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, (14), 7-14. <https://bit.ly/3cnwHCP>
- Martínez, N., y Rodríguez, A. (2018). Educación intergeneracional: un nuevo reto para la formación del profesorado. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(33), 113-124. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i100.05>
- Melero, J., y Buz, J. (2002). *Modificación de los estereotipos sobre los mayores: análisis del cambio de actitudes*. IMSERSO. <https://bit.ly/3sZAxsu>
- Naciones Unidas (2002). Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento 2002. *Revista Española de Geriatria y Gerontología* 2002, 37(S2), 12-36. <http://bit.ly/3l2HdTM>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 25, de 29 de enero de 2015, pp. 6986 a 7003.
- Orte, C., Pascual, B., Vives, M., y Pozo, R. (2015). Educación intergeneracional: el programa Sharing Childhood-Compartir la infancia. En A. De Juanas Oliva y A. Fernández García (Coords.), *Pedagogía social, universidad y sociedad* (pp. 151-164). UNED. <https://bit.ly/38vtq3j>
- Padrós, C., Moll, E., y Ramón, F. (2009). Programa intergeneracional Gent gran, gent petita: una experiència compartida. En C. Orte (Ed.), *Anuari de l'envelliment: Illes Balears* (pp. 241-260). <https://bit.ly/3labosp>

- Pilcher, J. (1994). Mannheim's Sociology of Generations: An undervalued legacy. *British Journal of Sociology*, 45(3), 481-495. <https://bit.ly/3etaPsi>
- Pinazo, S. (2012). Proyecto de Mentorización Intergeneracional: Escúchame! (HEAR ME!). En Gurutxe Ezkurdia (Ed.), *Las Personas Mayores en la intervención socio-educativa* (pp. 19-31). Hartu-emanak. <https://bit.ly/2Nc2AWf>
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía*. Ministerio de Educación y Ciencia. <https://bit.ly/3bxgQSL>
- Quiñones, N. E. (2007). Una mirada a la escuela desde las culturas intergeneracionales. *Teoría y praxis investigativa*, 2(2), 17-26. <https://bit.ly/3qxjnkD>
- Reinoso, C., Serrata, A. P., y Esquerdo, R. (2018). Intervenciones sociales de terapia ocupacional con adultos mayores en américa del sur: una revisión no sistemática de la literatura. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 18(2), 29-43. <https://bit.ly/3pkHXGq>
- Sáez, J. (2002). Hacia la Educación Intergeneracional. Concepto y posibilidades. En J. G^a Mínguez y M. Bedmar (Coords.), *Hacia la Educación Intergeneracional* (pp. 25 – 36). Dykinson.
- Sánchez, M., Butts, D., Hatton-Yeo, A., Henkin, N., Jarrott, S., Kaplan, M., Martínez, A., Newman, S., Pinazo, S., Sáez, J., y Weintraub, A. (2007). *Programas intergeneracionales: Hacia una sociedad para todas las edades* (23). Obra Social La Caixa. <https://bit.ly/2OGdCDA>
- Sánchez, M., y Díaz, P. (2005). Los programas intergeneracionales. En S. Pinazo y M. Sánchez (Dtres.), *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas* (pp. 393-430). Pearson Prentice Hall. <https://bit.ly/3vbSBkR>
- Sánchez, M., Díaz, P., López, J., Pinazo, S., y Sáez, J. (2008). INTERGEN. Descripción, análisis y evaluación de los programas intergeneracionales en España. Modelos y buenas prácticas. Resumen ejecutivo. <https://bit.ly/3bMokBw>
- Trilla, J., Gros, B., López F., y Martín M. J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y Educación Social*. Ariel Educación. <https://doi.org/10.12795/CP>
- Torres, F. (2012). El lugar de la ironía en el aula universitaria. *Educación y Educadores*, 15(3), 461-475. <https://doi.org/10.5294/edu.2012.15.3.7>
- Villar, F. (2007). Intergenerational or Multigenerational? A Question of Nuance. *Journal of Intergenerational Relationships*, 5(1), 115-117. https://doi.org/10.1300/J194v05n01_11

3. Uso de metodologías activas en el aula de idiomas: propuesta práctica

CRISTINA CALLE MARTÍNEZ

Universidad Complutense de Madrid (España)

cristinacalle@filol.ucm.es

JUANJO MENA

Universidad de Salamanca (España)

juanjo_mena@usal.es

RESUMEN: Inmersos en la era digital y en la creciente realidad multilingüe y multicultural en la que nos encontramos, resulta imprescindible la actualización metodológica de todo docente en el ámbito educativo. El alumnado es cada vez más exigente y demanda una participación activa y significativa en su proceso de aprendizaje. El objetivo de este estudio es ofrecer una descripción del panorama actual de las metodologías y estrategias aplicables en el aprendizaje integrado de contenidos en lenguas extranjeras. En base a la estructura de un curso que los autores elaboraron para el INTEF (Mena y Calle, 2020), se presentan cuatro bloques principales que analizarán (i) la base teórica de conceptos claves como metodología, estrategia y recurso; (ii) los métodos docentes basados en el trabajo en grupo tales como el Aprendizaje Cooperativo; (iii) las estrategias de aprendizaje personalizado centrado en el enfoque multinivel y el aula invertida; (iv) las estrategias centradas en el juego y el refuerzo como son la gamificación y el aprendizaje basado en juegos digitales. En todos los bloques se ofrecen ejemplos de buenas prácticas y recursos prácticos contribuyendo de este modo a la tan necesaria innovación metodológica en el aula de idiomas.

Palabras clave: Proceso de aprendizaje; estrategia; recurso; buenas prácticas.

ABSTRACT: Immersed in the digital era and the growing multilingual and multicultural reality in which we now find ourselves, the methodological updating of every single teacher is essential in the educational field. Students are increasingly demanding and demand active and meaningful participation in their learning process. The objective of this study is to provide a description of the current picture of the methodologies and strategies applicable in the integrated learning of content in foreign languages. Based on the structure of a course that the authors developed for INTEF (Mena y Calle, 2020), four main blocks are presented that will analyze (i) the theoretical

basis of key concepts such as methodology, strategy and resource; (ii) teaching methods based on group work such as Cooperative Learning and Project-Based together with Design Thinking; (iii) personalized learning strategies focused on the multi-level approach and the flipped classroom; (iv) game-focused strategies and reinforcement such as gamification and learning based on digital games. Examples of good practices and practical resources are provided in all the blocks, thus contributing to the much-needed methodological innovation in the language classroom.

Key words: Learning process; strategy; resource; good practice.

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad de la información tiene como denominador común el acceso al conocimiento y su manejo desde cualquier ubicación. Los dos factores que definen esta sociedad del conocimiento son la innovación y la creatividad al servicio del uso de las tecnologías (Zúñiga, Lozano, Martínez, Mena y Partida, 2018). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) juegan un papel determinante en cualquier ámbito y especialmente en la educación como fuente de transformación y cambio en el modo de transmisión de los aprendizajes. Las TIC juegan un papel fundamental en lo que se refiere a la docencia, la investigación y la gestión (Méndez, Figueredo, Goyo y Chirinos, 2013). Además, la creciente realidad multilingüe y multicultural en la que nos encontramos inmersos hace que resulte cada vez más necesario la actualización metodológica de los profesores cualquier etapa educativa. El alumnado demanda una participación activa en el aprendizaje en la que puede aprender unos contenidos que pueda aplicar en otras situaciones además del contexto del aula.

En este artículo se presenta una experiencia de formación docente que se ha llevado a cabo en su primera edición en un curso del Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España, desde septiembre a noviembre de 2020.

El curso estaba dirigido al profesorado en activo que imparte docencia de una lengua extranjera o de una materia en una lengua extranjera en educación primaria y secundaria (Mena y Calle, 2020). El curso tiene un doble objetivo: (1) ofrecer al profesorado una descripción del panorama actual de las metodologías y estrategias que se pueden aplicar en la enseñanza de idiomas y (2) describir algunas de las herramientas más versátiles para su uso en el aprendizaje integrado de contenidos en lenguas extranjeras.

El curso del Ministerio de Educación y Formación Profesional se estructura en cuatro bloques de contenidos (Mena y Calle, 2020):

Bloque 1. Metodologías docentes. En este bloque se introducen y distinguen los conceptos más importantes en metodología como lo que son métodos, estrategias y recursos, así como los enfoques metodológicos actuales, explicando su base teórica y sus procedimientos en la práctica docente en el aula.

Bloque 2. Estrategias centradas en el trabajo en grupo. En este bloque se tratan las habilidades interpersonales, interdependencia positiva, la responsabilidad grupal y la

colaboración. De acuerdo con este planteamiento, el docente de idiomas aprenderá a incorporar, entre otras, el Aprendizaje Cooperativo y Aprendizaje Basado en Proyectos junto con el Pensamiento de Diseño.

Bloque 3. Estrategias centradas en el aprendizaje personalizado y flexible. Las estrategias que se proponen en este bloque ponen el foco en el aprendizaje que realiza individualmente el alumno. Se trabajan los métodos del Aula Invertida y el Enfoque Multinivel.

Bloque 4. Estrategias centradas en el juego y el refuerzo. En este bloque se trabajaron la gamificación y el aprendizaje basado en juegos digitales.

En todos los bloques se parte de una base teórica básica orientada a la formación que posteriormente se concreta en una serie de recursos prácticos para su uso en el aula integrada de idiomas. Debido al número limitado de palabras que se permite en este artículo, sólo presentaremos los tres primeros bloques.

2. METODOLOGÍA

La metodología seguida en el curso online se fundamenta en un enfoque participativo en el que se seguía la siguiente estructura:

1. Guía didáctica. Visión sinóptica del curso junto con algunas consideraciones básicas sobre los objetivos, métodos docentes y evaluación.
2. Exposición de contenidos. Distribución de los cuatro bloques de contenidos en texto continuo y discontinuo.
3. Actividades. Conjunto de tareas para cada bloque obligatorias y voluntarias. Todas son evaluables.
4. Foros. Cada bloque de contenido junto con las activas se valora de modo colectiva a partir de foros evaluables y no evaluables.
5. Evaluación. Encuesta de valoración final del curso por parte de los alumnos, e informe de tutoría y coordinación por parte de los ponentes del curso.

El curso estuvo compuesto por un conjunto de ocho tutores que guiaban los aprendizajes a grupos de unos 40 a 50 alumnos (en este caso profesores de secundaria mayoritariamente y de primaria). El número de total de alumnos fue de 319. Todos los profesores fueron coordinados por otra persona y asistidos por un equipo técnico del Ministerio. La coordinación se gestionaba por otro espacio virtual llamado «equipo docente».

3. BLOQUE I. CONCEPTOS CLAVES: METODOLOGÍA, ESTRATEGIA Y RECURSO

Cuando se habla de estrategias docentes en el aprendizaje integrado de idiomas se refiere a los distintos procedimientos que se pueden utilizar en clase para facilitar

el aprendizaje de los contenidos curriculares cuando éstos se explican en otra lengua vehicular que no es la vernácula.

Las estrategias docentes forman parte de la didáctica. La didáctica se entiende como la parte de la pedagogía que se encarga de estudiar fundamentalmente los métodos y técnicas de enseñanza. No hay que confundirlo con los estilos de enseñanza, que son las maneras personales de los docentes de llevar a cabo sus clases, desde su actitud en el aula hasta el tono y cadencia de la voz. Cualquier método se fundamenta en unas teorías de aprendizaje que le dan sentido como técnica. Y ésta última, a su vez, deriva en el uso de una serie de estrategias.

4. BLOQUE II. ESTRATEGIAS CENTRADAS EN EL TRABAJO EN GRUPO: APRENDIZAJE COOPERATIVO, APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y PENSAMIENTO DE DISEÑO.

4.1. Definición del Aprendizaje Cooperativo (AC)

El Aprendizaje Cooperativo se entiende como un conjunto de procedimientos de enseñanza que parten de una organización de la clase en grupos pequeños (no más de cuatro personas), mixtos y con distintos niveles de aprendizaje mixtos en los que los alumnos trabajan en grupo, en parejas o de modo individual para realizar actividades y tareas que permitan adquirir los contenidos y objetivos planteados.

4.2. Procedimiento para aplicar el AC en el aula de idiomas

Siguiendo a Pujolás (2008), se propusieron los siguientes pasos:

1. *Formar grupos*: Se recomienda hacer grupos heterogéneos (en función de criterios como sexo, etnia, rendimiento académico, capacidad de socialización, etc.). Si hay que priorizar se elegiría el criterio de rendimiento. Número ideal de 4 alumnos (se pueden subdividir en parejas). Preferentemente un alumno aventajado, otro que necesita ayuda y dos con un rendimiento medio. Estos grupos se mantienen en la clase para las distintas asignaturas para afianzar rutinas.

2. *Distribución*:

Según el Colectivo Cinética, Zariquie (2015) se pueden seguir estos pasos:

- Decidir el número de grupos.
- Seleccionar quiénes son los alumnos más capaces de prestar ayuda y distribuirlos entre los equipos (seis alumnos = seis equipos).
- Seleccionar quiénes son los alumnos que necesitan más ayuda (ej. Otros seis alumnos)

- Hacer un primer emparejamiento entre alumnos de pasos 2 y 3. La premisa es «diversos, pero sin exagerar» (que se entiendan).
- Revisar los grupos aplicando el sentido común (ej. No poner a todos los disruptivos juntos).

Además, proponen los siguientes criterios para la disposición de cada grupo dentro del aula:

- Proximidad: Los miembros de un grupo deben sentarse juntos. Mejor opción: parejas enfrentadas.
- Movilidad. Los grupos deben estar separados como unidad y que no interfieran ni por contacto ni por ruidos con lo que hacen otros grupos o lo que supervisa y guía el docente.
- Visibilidad. Los miembros de cada grupo han de estar situados de tal manera que deben siempre tener visible al profesor.
- Flexibilidad. Buscar siempre la forma más racional de colocar el aula de cara.

3. *Valorar la duración del trabajo en grupo:* Varios expertos coinciden en asegurar que 20 minutos de trabajo en grupo sería el tiempo ideal para llevar a cabo esta metodología en el aula.

4. *Establecer las normas.* Es muy necesario crear unas normas desde el principio para que sean acordadas y asumidas por todos. Es necesario que éstas sean claras, cortas y precisas. Se proponen las siguientes:

Norma 1. No se permiten los ruidos.

Norma 2. Es necesario que todos los alumnos participen en las actividades sin excepción.

Norma 3. Se respetan los ritmos y modos de aprender de cada uno.

Norma 4. Ajustarse al tiempo establecido para cada tarea.

Norma 5. Respetar el turno de palabra.

Norma 6. Ayudar a los otros.

Norma 7. Intentar siempre llegar a acuerdos y consensos.

Norma 8. Cumplir siempre los acuerdos y los repartos de tareas que se hacen en el grupo.

5. *Determinar los roles.* Es necesario que cada integrante del grupo ha de asumir un rol determinado. Según el Colectivo Cinética (Zariquieí Biondi, 2015) se podría hablar de los siguientes:

- Coordinador: Organiza el trabajo y promueve la participación. Dirige las actividades en equipo. Reparte el turno de palabra.
- Supervisor: Supervisa que el equipo cumpla con la tarea propuesta. Vela por el cumplimiento del plan de trabajo. Controla el tiempo.
- Relaciones públicas: Busca información fuera del grupo. Se comunica con el docente y con los otros grupos.

- Jefe de mantenimiento: Garantiza un entorno idóneo de trabajo. Se ocupa de los materiales. Vela por un entorno de trabajo ordenado y por un nivel del ruido adecuado.

6. *Afianzar rutinas*

Las rutinas son muy necesarias a la hora de trabajar con la estrategia de aprendizaje cooperativo. No se trata de incluir unidades didácticas cooperativas sino de incorporar este tipo de aprendizaje en la dinámica habitual de las clases. Es mejor ir adoptando esta dinámica de clase poco a poco hasta que los alumnos vayan acostumbrándose a la manera de trabajar. Se debe combinar con otras formas de trabajar. No siempre se puede trabajar en grupo o no es necesario o útil para la adquisición de ciertos contenidos.

El Colectivo Cinética propone cinco rutinas de colaboración:

1. *Rutina del entrenamiento*

El docente forma grupos heterogéneos y propone una tarea. Los alumnos deben realizar las tareas paso a paso sin que ningún grupo pueda pasar a la siguiente actividad sin que hayan comprendido la anterior. Esta rutina exige un nivel de ayuda muy alto por parte del profesor.

2. *Rutina de los equipos pensantes*

Esta rutina pretende que se trabaje de modo grupal e individual. El profesor forma grupos heterogéneos, propone las tareas y los miembros del grupo dedican un tiempo a pensar cómo llevarla a cabo y distribuirse la tarea. Cada integrante ha de realizar su parte de modo individual y luego lo ponen en común. Esta rutina también requiere un nivel de ayuda alto por parte del profesor.

3. *Rutina de uno, dos y cuatro*

El profesor forma grupos heterogéneos y propone una tarea que tienen que realizar. Los alumnos hacen la tarea de modo individual y luego la ponen en común con otros compañeros del grupo para mejorarla y corregirla. En último lugar, el profesor elige uno de los alumnos de cada grupo para que expongan la tarea. Esta rutina exige un nivel de ayuda medio por parte del profesor.

4. *Rutina de relevos*

El profesor agrupa a los alumnos en equipos heterogéneos y propone una tarea que se desarrolla por turnos como, por ejemplo, escribir pasos en un ejercicio secuencial. Cada miembro del grupo realiza su parte y si el resto de los miembros del grupo lo considera adecuado continúan con la siguiente, es decir, se pasan el relevo de unos a otros. Todo ello se determina dentro de un tiempo propuesto por el profesor. Finalmente, el docente selecciona algunos alumnos de cada grupo para que expliquen todo el proceso.

5. *Rutina de trabajo individual asistido (dentro de cada grupo)*

El profesor forma grupos heterogéneos y propone un conjunto de actividades que se diferencian por niveles de dificultad. Los alumnos trabajan sobre un conjunto de

actividades en un determinado nivel pudiendo solicitar ayuda a otros compañeros, pero trabajando de modo individual. El profesor sólo podrá ayudar cuando ninguno de los miembros sepa cómo hacer la tarea. El nivel de ayuda del profesor es bajo, pero se necesita que los alumnos tengan una buena autorregulación. Para ello se hará uso de rúbricas para la evaluación por pares como herramienta preferente. Las rúbricas son tablas de doble entrada en la que se cruzan: (1) indicadores de evaluación, (2) gradiente de evaluación (ej. habitualmente de 1-4, donde el 1 = poco conseguido y 4 = conseguido de modo excelente) y (3) indicadores de logro (ej. cada uno de los componentes cualitativos que describen cada una de las celdas. La ventaja es que las rúbricas ofrecen una evaluación detallada de lo que consiguen los alumnos a partir de una observación precisa por parte del evaluador, en este caso, los propios compañeros.

Las consideraciones a tener en cuenta por parte del profesor para llevarla a cabo es que estén en consonancia con los objetivos planteados por el profesor y que se adapten al nivel de aprendizaje de los alumnos.

4.3. Recursos digitales para aplicar el AC en el aula de idiomas

Los recursos que se presentaron en el curso se pueden aplicar en una clase de idiomas o con asignaturas impartidas en una segunda lengua. En cualquier caso, los estudiantes formarán equipos de cooperación para realizar tareas programadas.

4.3.1. *Classroomscreen*

<https://classroomscreen.com/>

Classroomscreen es un escritorio virtual que, sin registro previo, se proyecta en la pizarra digital y ofrece numerosas posibilidades como: visualizar el reloj y el calendario, cronometrar el tiempo que se haya estimado para una tarea, un semáforo con el que podemos controlar el ambiente de trabajo o el nivel de ruido en el aula, símbolos de trabajo para «ordenar» a los alumnos cómo deben actuar en el aula en cada momento, si en silencio, «cuchicheo» cuando se les permita opinar entre ellos, pregunta al compañero o trabajo en equipo, herramienta para escribir, por ejemplo, las instrucciones de una actividad, dibujar, insertar código QR, controlar el nivel de ruido, seleccionar alumnos al azar para crear equipos u otorgarles roles, elegir fondos sobre los que se pueden realizar una lluvia de ideas o debates, elegir idioma y hacer encuesta final.

4.3.2. *Stormboard*

<https://stormboard.com/>

Stormboard es una herramienta que permite crear tableros virtuales y desarrollar actividades de *brainstorming* o lluvia de ideas colaborativas. Estas pueden ser mediante preguntas, imágenes, agregando fotos, vídeos o textos a través de 'post-it'.

Entre las utilidades didácticas que ofrece este recurso cabe destacar (i) la puesta en marcha de proyectos donde se tengan que intercambiar ideas, sugerencias, opiniones u organizar trabajos de clase; (ii) realizar cualquier actividad por equipos donde cada miembro del equipo se encarga de una parte de la actividad; (iii) plantear una lluvia de ideas para proponer eventos del centro escolar, debates sobre exámenes o propuestas para el aula; (iv) trabajar de forma colaborativa entre alumnos de la misma aula o de aulas distintas ofreciendo la posibilidad de trabajar remotamente cada uno desde su equipo sobre temas relacionados con los contenidos de clase y cualquier propuesta de mejora.

4.3.3. *Bubbl.us*

www.bubbl.us

Bubbl.us es una herramienta muy útil para crear colaborativamente mapas conceptuales que tiene entre muchas ventajas la de ayudar a los estudiantes a memorizar conceptos. Los mapas creados se pueden exportar como imagen y compartir en Internet a través de una URL o código embebido. Permite trabajar online y la versión gratuita permite hacer hasta tres mapas conceptuales.

Entre las utilidades didácticas que ofrece este recurso cabe destacar (i) la elaboración de mapas conceptuales «completos» para la explicación de temas de clase o como síntesis final para resumir todo lo que se ha estudiado en clase. El docente en este caso guiará a los estudiantes a la hora de decidir entre todos qué apartados deberán incluirse en el mapa; (ii) el diseño de esquemas incompletos para posteriormente utilizarlos como actividad para completar en clase; (iv) la realización de trabajos en equipo, esquemas de varias unidades del temario, diferentes clasificaciones de conceptos; (iv) desde la perspectiva de Gutiérrez Esteban y otros (2011) esta herramienta permitirá «aprender a buscar información, comunicarse, colaborar y participar» (p.180).

4.3.4. *VoiceThread*

<https://www.voicethread.com/>

VoiceThread es una plataforma digital que permite a docentes y estudiantes subir piezas e invitar a otros a agregar sus comentarios. Estas piezas pueden ser audios, vídeos, imágenes, presentaciones de PowerPoint, a las cuales se les puede agregar directamente notas de voz. Los comentarios pueden ser agregados a través de una grabación de audio, con cámara web o texto.

4.4. Definición del Aprendizaje Basado en Proyectos y el Pensamiento de Diseño

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es un método de aprendizaje cuyo propósito es el de lograr un aprendizaje profundo al permitir que el alumno utilice un enfoque basado en la investigación para participar en cuestiones y preguntas que son ricas, reales y relevantes para el tema que se estudia.

Ambos, el ABP y el Pensamiento de Diseño (PD), se fundamentan en una pedagogía constructivista en la que se propone la creación de contenido mediante la búsqueda de soluciones a problemas concretos. No obstante, se diferencian en dos aspectos fundamentalmente:

Por un lado, el PD busca siempre la elaboración y entrega de un producto final realizado por los alumnos como una maqueta o un prototipo (ej. Elaboración de unas plantillas deportivas de polipropileno) mientras que el ABP no siempre (ej. Diseñar un parque de atracciones para la ciudad).

Por otro lado, en el ABP se puede partir de una problemática que sea real o hipotética mientras en el PD se trata siempre de resolver un problema real para el que se desarrolla un artefacto o producto final.

4.5. Procedimiento para aplicar el ABP y el PD en el aula de idiomas

Siguiendo a Morales y Landa (2004) se propusieron los siguientes pasos para aplicar el ABP en el aula de idiomas:

1. Leer y analizar el escenario del problema.
2. Hacer lluvia de ideas.
3. Hacer un listado de aquello que conocen los alumnos.
4. Hacer un listado de aquello que no conocen.
5. Hacer un listado con aquello que debe saberse para que el problema pueda resolverse.
6. Hacer una definición precisa del problema.
7. Obtener la información necesaria.
8. Presentar los resultados (ej. Informes).

Por otro lado, según Design Thinking España (2020) en el procedimiento para aplicar el PD se deben seguir cinco fases: *empatizar*, *definir el problema*, *idear soluciones*, *hacer prototipos*, *evaluar y testear*. Estas fases podrían definirse de la siguiente manera:

- *Empatizar*. Es necesario que las personas se pongan en el lugar de los otros para saber cuáles son sus problemas y a qué necesidades se enfrentan. Eso permitiría saber con exactitud cuáles son los pensamientos, creencias y sentimientos de partida ante una problemática o situación real.

- *Definir el problema.* Una vez que se estudian las posiciones psicológicas de las personas y su situación personal y social con respecto a sus necesidades es preciso definir el problema de partida para poder analizar de modo objetivo y sistemático a lo que se enfrentan.
- *Idear posibles soluciones.* Se trata de buscar nuevas ideas y formas de pensar para afrontar las problemáticas identificadas. Todo ello se puede hacer a partir de una lluvia de ideas o un trabajo colaborativo en el que se expongan distintas perspectivas y se analice su viabilidad.
- *Hacer prototipos.* Se trata de canalizar las ideas y materializarlas en un artefacto o herramienta que permite hacerlas realidad. El prototipo puede ser físico o digital.
- *Evaluar y testear.* En esta fase se trata de validar aquellos prototipos que se han diseñado en la fase anterior. Se trata de someterlos a distintas pruebas para valorar su eficacia con respecto al público destinatario. Si los usuarios encuentran satisfacción en el mismo, entonces se puede dar por concluida la herramienta o prototipo.

4.6. Recursos digitales para aplicar el ABP en el aula de idiomas

Los recursos en línea que se presentaron facilitan la práctica de una estrategia de enseñanza y aprendizaje en la que el alumnado es más participativo y con la que, se ha comprobado, aumenta su motivación: el aprendizaje basado en proyectos. Todos ellos se pueden aplicar en una clase de idiomas o con asignaturas impartidas en una segunda lengua. Con estos recursos se ofrece al docente poder crear sus propias actividades, reproduciendo la secuencia seguida por los libros de texto que utilicen, o enriqueciéndolos incluso con otro formato y adaptando estas actividades a las características, intereses y necesidades de sus estudiantes.

4.6.1. *Utellstory*

<https://www.utellstory.com/show/home>

Es una herramienta muy sencilla de utilizar y muy útil para el Aprendizaje Basado en Proyectos ya que permite hacer proyectos colaborativos entre varios estudiantes. Sirve para crear y compartir presentaciones e historias. Permite añadir fotos, títulos de texto y una narración en cada diapositiva, además de poner música en toda la historia. Es muy parecida a *VoiceThread*. Existe una versión gratuita pero que no incluye todos los servicios.

Este recurso es muy útil a la hora de trabajar por proyectos un grupo-clase o varios. También a la hora de presentar, por ejemplo, un libro digital o cualquier presentación que queramos que incluya imagen, texto y audio, así como para presentar un proyecto final.

4.6.2. Powtoon

<https://www.powtoon.com/>

Es un recurso similar a *PowerPoint*, útil para crear presentaciones multimedia y vídeos de animación. La ventaja de la herramienta es que no necesitamos descargar ni instalar software, todo el proceso se realiza en el navegador. Otra ventaja es que su modalidad gratuita es más que suficiente para un uso personal o educativo. Crear presentaciones con *Powtoon* es divertido y sencillo, gracias a su intuitiva interfaz y su soporte para arrastrar y soltar.

Entre las utilidades didácticas figuran las siguientes:

- Este recurso es muy útil a la hora de trabajar por proyectos.
- Muy útil para presentar en modo fotos o vídeo el proceso sobre cómo se ha desarrollado el proyecto. Los vídeos pueden ser también de animación. Se pueden compartir en YouTube y Vimeo.
- Las presentaciones se pueden compartir en *SlideShare*.

5. BLOQUE III. ESTRATEGIAS CENTRADAS EN EL APRENDIZAJE PERSONALIZADO Y FLEXIBLE

En el bloque tres se presentaron dos tipos de estrategias: (1) estrategias centradas en el enfoque multinivel y (2) la clase invertida.

La enseñanza multinivel se define como un modo de enseñar en el que se prima que haya una única lección por clase (aunque sean heterogéneas) pero que esta lección se ajuste previamente a distintos niveles de aprendizaje (Tomlinson, 1999). Es una forma desarrollar las clases que llevan a individualizar la enseñanza y flexibilizarla desde el principio, desde la planificación, quitando peso así a programas paralelos o adaptaciones individualizadas del currículo. Se trata de programar y desarrollar objetivos, contenidos, y actividades que incluyan a todos, pero vislumbrando distintos niveles o ritmos de aprendizaje.

El profesor de idiomas se enfrenta siempre a alumnos con distinto nivel de conocimiento. Es más, dentro de las aulas inclusivas nos podemos encontrar, desde alumnos con sobredotación y talento intelectual, hasta otros con necesidades especiales para el aprendizaje.

La clase invertida (también denominada *Flipped Classroom* en inglés) se entiende como el proceso de dar la teoría en casa y los deberes hacerlos en el aula. Esto es, se trata de hacerlo al revés, de modo invertido a lo que se acostumbra a hacer en una clase tradicional (Tourón y Santiago, 2015).

Es necesario distinguir entre los conceptos de Aula Invertida y Aprendizaje Invertido. No es lo mismo. Éste último se refiere a invertir los roles de enseñanza. El alumno puede asumir un rol de profesor y protagonizar su proceso de aprendizaje. El profesor

puede aprender del alumno en un momento determinado, de los resultados de un proyecto realizado por los alumnos, etc.

5.1. Procedimiento para aplicar el enfoque multinivel en el aula de idiomas

El enfoque multinivel se fundamenta en la Teoría del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). El proyecto DUALETIC, cuyo objetivo es el estudio de los principios del DUA en los contextos escolares, así como la utilización de materiales digitales en la enseñanza en Educación Primaria, propone estos tres principios (CAST, 2011):

Principio 1: Proporcionar múltiples medios de Representación (el qué).

Es fundamental que los profesores sepan que los alumnos (con necesidades o no) perciben la información presentada por el profesor de distinta manera. Por ejemplo, un alumno con hipoacusia tiene distintos inputs de información que un alumno con dificultades específicas del aprendizaje. Por ello, es recomendable utilizar múltiples representaciones de la información para facilitar el máximo de conexiones posibles entre conceptos.

Principio 2: Proporcionar múltiples medios de Acción y Expresión (el cómo).

Al igual que en el aprendizaje de conceptos, cada alumno manifiesta distintas formas preferentes para expresar y comunicar lo que saben. Por ejemplo, un alumno con parálisis cerebral utiliza unos medios distintos que aquellos que tienen dificultades con el idioma. Muchos de los alumnos tienen más facilidad por comunicar lo que saben mediante textos escritos y otros mediante el lenguaje oral o el lenguaje kinestésico (ej. Expresión corporal). Al igual que con el principio 1, no existe un medio óptimo de expresión, con lo que el docente debería permitir varios canales de comunicación a los alumnos tanto para la elaborar las tareas de clase como para hacer los exámenes.

Principio 3: Proporcionar múltiples formas de Participación y Compromiso (el por qué).

A la hora de valorar el cómo, los alumnos enfocan sus tareas en clase. Las diferencias personales hacen que algunos alumnos prefieran rutinas muy marcadas mientras que otros prefieran medios más espontáneos de creación. Unos prefieren trabajar solos y otros con compañeros. De nuevo, no existe una manera mejor que otra de llevar a cabo la enseñanza, pero es necesario que el docente contemple estas individualidades desde el mismo diseño de su programación docente.

5.2. Recursos para aplicar el enfoque multinivel en el aula de idiomas.

En esta sección se presentaron una serie de estrategias y recursos didácticos basados en el método de Ur (1999) para trabajar con grupos multinivel. Estas estrategias son usadas por el docente de una manera lógica y flexible y que, a través de la reflexión, promueve e incentiva un aprendizaje significativo por parte del alumnado. Como complemento a estas estrategias le acompañan una serie de recursos didácticos, los cuales han de ir necesariamente adheridos y de la mano de dichas estrategias

para reforzar y asegurar el correcto y eficiente desarrollo de la labor docente para que sumen a la hora de promover y asentar el aprendizaje.

La autora recomienda las estrategias «compulsory + optional» (obligatorio + opcional) y «open-ending» (entradas abiertas) para salvaguardar las diferencias que puede haber entre los estudiantes en clases heterogéneas.

1. Obligatorio – Opcional

Esta estrategia significa que a los estudiantes se les da material o una tarea y se les dice que un componente mínimo de ese material o tarea tiene que ser hecho o aprendido por todos y, el resto de ese material, sólo por algunos. El logro básico o fundamental debería ser alcanzable por todos, incluyendo los más lentos; pero la parte extra o más avanzada debería ser realizada por aquellos para quienes la tarea sea más apropiada. Así todos deberían ser capaces de tener éxito en la tarea. Habitualmente las instrucciones que introducen el trabajo «obligatorio – opcional» incluyen expresiones como «haz por lo menos», «si tienes tiempo», «haz hasta donde puedas hacer de...» Esta estrategia puede ser aplicada al programa, actividades prácticas y tests.

Programa

El programa de una clase multinivel debería definir qué material se espera que cada aprendiz domine, y qué puntos adicionales se sugieren para los más avanzados. En lo que respecta a listas de vocabulario o términos concretos de una materia (Idiomas, Ciencias, Biología, Matemáticas, ...), por ejemplo, los puntos obligatorios deberían explicarse, practicarse y evaluarse, mientras que los opcionales serían explicados más por encima y revisados sólo en las secciones opcionales de los tests.

Actividades prácticas

En un ejercicio que consista, por ejemplo, en diez preguntas, se pueden dar instrucciones a los estudiantes como:

«Haz por lo menos seis» o «haz las diez si te las sabes o tienes tiempo».

En una actividad en la que tengan que leer un fragmento:

«lee por lo menos la mitad de este fragmento» o «lee todo lo que puedas de este fragmento en media hora (o en veinte minutos)».

En una actividad de expresión escrita:

«Escribe un párrafo (o más) sobre» o «Escribe durante al menos cuarenta minutos sobre ...»

Como vemos en estos ejemplos, la clave está en el tiempo que se les da para hacer la actividad y no en la cantidad de ejercicios.

Tests

En vez de hacer todas las secciones de un test obligatorio, dos o tres de las secciones más difíciles pueden ser opcionales. Como alternativa, el test puede consistir en secciones donde la dificultad es gradual y con esta instrucción: «Haz hasta donde puedas en el tiempo dado». Los estudiantes que resuelvan las secciones opcionales más difíciles pueden ser recompensados con puntos extra.

2. Entradas abiertas

«Entradas abiertas» significa que las tareas de aprendizaje no tienen unas respuestas predeterminadas, sino un ilimitado número de respuestas posibles.

FIGURA 1. Ejemplos de ejercicios con entradas cerradas y abiertas

EJERCICIOS CON ENTRADAS CERRADAS Y ABIERTAS

Entradas cerradas

Choose the most acceptable alternative:

The deepest layer of the Earth is called: La capa más profunda de la tierra se llama:

a) Lithosphere b) Mantle c) Core d) Crust

Entradas abiertas

What's the name given to the blend of melted materials which is ejected from a volcano?

FUENTE: elaboración propia.

Las «entradas cerradas» son por naturaleza homogéneas. Están dirigidas y proporcionan un valioso aprendizaje a un limitado grupo de estudiantes: aquellos que dominan el idioma pertinente. Aquellos estudiantes que pertenecen a un nivel más inferior y que aún no tienen un gran dominio del idioma en cuestión, no podrán responder en absoluto, o es posible que no den la respuesta correcta. El resultado puede servir para aclarar lo que necesitan practicar en futuro, pero desde luego no conseguirán un ejercicio práctico de ello. Para los estudiantes más avanzados la práctica será fácil y aburrida y no les dará la opción de demostrar lo que en realidad saben hacer con la lengua.

Por otro lado, las entradas abiertas, proporcionan oportunidades para responder en diferentes niveles. Cuanto más avanzado sea el nivel de los estudiantes, estos podrán inventar respuestas más sofisticadas y completas (como en el ejemplo de la Figura 1). Los estudiantes menos avanzados podrán escuchar las respuestas de otros estudiantes y usarlas como modelos antes de hacer por su cuenta frases más simples.

5.3. Procedimiento para aplicar el Aula Invertida en el aula de idiomas

El procedimiento para llevar a cabo el Aula Invertida consistiría, de modo simple, Habría que seguir cuatro pasos:

1. Planificar. Valorar cuál va a ser la clase o clases que se quieren invertir.
2. Grabar o buscar clases y recursos en Internet.

El contenido que los alumnos verán en casa será elaborado por el docente o buscado en Internet. Se recomienda la primera opción. En vez de dar una clase en persona se trata de hacer un vídeo. ¿Cómo? Cabrían tres opciones:

- Grabarse a sí mismo hablando (sólo el profesor).
- Grabar sólo la lección sin estar presente (presentación material en diapositivas)
- Grabarse a sí mismo exponiendo con diapositivas (profesor y material visual).

Es importante recordar que, si se quiere mantener el interés de los estudiantes, es necesario ser creativo y ofrecer el máximo de canales de información (Blasco, Lorenzo y Sarsa, 2016): ej. Visual (profesor y diapositivas), auditivo, e incluso de efectos especiales. Por otra parte, es recomendable que las grabaciones no duren más de quince minutos. Utilizar píldoras de información de cinco minutos sería lo ideal para poder mantener la implicación del alumno.

En el caso de que el docente no se vea preparado para grabarse en línea, se pueden buscar las lecciones por Internet. Para ello resulta muy útil la plataforma de vídeos educativos Ted-Ed, así como el canal YouTube EDU, en el que se recogen los vídeos sobre educación más compartidos.

3. Compartir

Se trata de buscar el canal para que los alumnos puedan ver la sesión grabada previamente. ¿Cómo hacerlo?: (1) Mediante la creación de un canal en YouTube público o compartido únicamente con los alumnos; (2) Subiendo el vídeo a una cuenta de almacenamiento en la nube (ej. Google Drive o Dropbox) y desde ahí se envían invitaciones a los alumnos para que accedan al material grabado; (3) Compartiendo los videos desde una plataforma de educación b-learning como, por ejemplo, Moodle o EdModo.

4. Trabajar en clase

Una vez que se han visualizado los vídeos, los alumnos estarán preparados al día siguiente para llevar a cabo las actividades en clase con la ayuda del profesor.

Las tareas que pueden realizarse pueden ser individuales o en grupo. Sería muy útil, por ejemplo, la estrategia del Aprendizaje Cooperativo estudiado en el tema dos del curso.

5.4. Recursos para aplicar el Aula Invertida en el aula de idiomas

Como apunta Tourón y Santiago (2015) a la hora de diseñar una clase invertida hay que hacerse la pregunta de qué elementos se deben tener en cuenta en el diseño de instrucción. Así, y en base a la experiencia de los autores, se presentaron cinco fases para el diseño de una clase invertida y los recursos que se pueden utilizar en ellas:

1ª fase. Planificación del trabajo a desarrollar en cada sesión y de los mecanismos para la evaluación.

2ª fase. Decidir la *plataforma virtual* de contacto con el alumnado y para el depósito de materiales tanto del docente como del alumnado. En el caso de que el centro no disponga de este tipo de plataformas existe la opción de crear un blog o página

web. La *herramienta Wix* (<https://es.wix.com/>) es una buena opción. Además de que es gratuita, permite alojar el material audiovisual, contextualizar los proyectos con los alumnos y comunicarse con ellos.

Otras opciones pueden ser *WordPress* (<https://es.wordpress.com/>) o *Blogger* (<https://www.blogger.com/about/?r=2>)

Google Drive es otra alternativa para compartir archivos y en los que podrán colaborar todos los estudiantes. Podrán ver editar o comentar un archivo de Documentos, Hojas de cálculo o Presentaciones de *Google* al mismo tiempo. Sólo hay que tener una cuenta de correo en *Gmail*.

3ª fase. Recursos TIC para el aprendizaje integrado de idiomas. Aquí se ofreció una selección de materiales de la *web* para desarrollar actividades individuales y colaborativas que los estudiantes pueden realizar en casa y afianzar conocimientos tras la explicación del docente, o bien para que aprendan ciertos temas puntuales que señale el docente a través de las explicaciones que ofrece cada recurso, sin la previa explicación del docente.

Estas herramientas se dividieron por destrezas:

- Para desarrollar las destrezas oral y escrita: *Listen and Write, Pen Pal World, Lyrics Training, Duolingo*.
- Para desarrollar las destrezas auditiva y lectora: *ESL-Video, Randall's ESL Cyber Listening Lab, Listen a minute, RD Lessons, English Language Learning. Listen & Read*.

4ª fase. Grabación y edición de vídeos. Para la 4ª fase en el diseño de una clase invertida se ofrecieron una serie de recursos útiles para la grabación y edición de los vídeos que se van a necesitar a la hora de hacer explicaciones a los estudiantes.

- *Powerpoint*. Entre sus utilidades también figura la de crear videos incluyendo presentación de diapositivas.
- *Screencastify*. Es un recurso muy utilizado en la metodología de la clase invertida porque sirve al docente para mostrar a sus estudiantes un recorrido *web*, lo que tiene en su pantalla, varios documentos o una presentación. Es algo así como una captura de pantalla prolongada en el tiempo. Puede incluir sonido o no, y permite obtener un vídeo de lo que sucede en la pantalla. El requisito es navegar con *Chrome* y disponer de una cuenta de *Google*.
- *Spreaker Studio*. Es una aplicación gratuita que se puede encontrar para usar tanto vía *web*, como para *iOS* y *Android*. Permite grabar y transmitir en directo, algo muy útil para hacer entrevistas en proyectos educativos.

5ª fase. Preparación de cuestionarios. La última fase en la puesta en práctica de la clase invertida tiene que ver con la evaluación de los estudiantes. La *web 2.0* pone a nuestro servicio herramientas muy útiles para este propósito.

- *EdPuzzle*. Este recurso permite explicar un vídeo con las propias palabras del profesor; añadir notas de audio en cualquier parte del vídeo que hayamos selecciona-

- do de *YouTube* o de *Khan Academy*; poder realizar preguntas o crear formularios tipo test en cualquier parte del vídeo, que nos permitan conocer si los alumnos han entendido bien el fragmento de vídeo que han visualizado con anterioridad; poder comprobar si los alumnos han visualizado el vídeo en su totalidad y evaluar si han entendido bien el contenido expuesto en el vídeo, comprobando rápidamente las contestaciones que han sido dadas por los alumnos a dichas preguntas.
- *Quizbean*. Este recurso es una magnífica herramienta 2.0 muy práctica para elaborar cuestionarios interactivos, todo ello de forma online y con la posibilidad de añadir imágenes a las preguntas del cuestionario.
 - *Educaplay*. Con esta herramienta se pueden crear crucigramas, preguntas con varias opciones, pulsar sobre el lugar correcto, emparejar, rellenar huecos, etc. El profesor puede usarlo para elaborar actividades adaptadas a lo que se ha dado en una clase, o puede plantearlo para que sean los propios alumnos los que hagan las actividades.
 - *Genially*. Esta es una herramienta que permite crear todo tipo de contenidos online enriquecidos con dinamismo, interactividad y contenidos externos. Esta herramienta persigue hacer más fáciles y atractivas las creaciones del docente y las de los estudiantes, puesto que ha sido diseñada para ser una opción válida en educación. Entre sus muchas utilidades se encuentra la de crear cuestionarios y poder evaluar a los estudiantes.

6. CONCLUSIONES

El objetivo de este artículo era presentar una experiencia de formación docente llevada a cabo en su primera edición en un curso del Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España.

Con esta experiencia se ofrece al profesorado que imparte docencia de una lengua extranjera o de una materia en una lengua extranjera, en educación primaria y secundaria, un mapa de las principales estrategias docentes fundamentadas en las teorías del aprendizaje que pueden utilizarse en la enseñanza integrada de idiomas. De este modo, se facilita al docente la integración de estas estrategias en su práctica docente; se promueve a través de los recursos educativos digitales, la colaboración y la creación y la elaboración de materiales propios en el aula, así como el desarrollo de estrategias para potenciar la autonomía y la creatividad en el aula de inglés.

7. REFERENCIAS

Blasco, A., Lorenzo, J. y Sarsa, J. (2016). La clase invertida y el uso de vídeos de software educativo en la formación inicial del profesorado. Estudio cualitativo. *@tic. Revista d'Innovació Educativa*, (17), 12-20.

- CAST (Center for Applied Special Technology) (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0 (2013): Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Texto completo (versión 2.0). http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_v2.0-full_espanol.docx
- Design Thinking España (2020). Design Thinking. Descubre la metodología más potente de innovación. Extraído de <https://xn--designthinkingespa-d4b.com/>
- Gutiérrez Esteban, P. et al. (2011). Buenas prácticas en el desarrollo de trabajo colaborativo en materias TIC aplicadas a la educación. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 15(1), 179-194.
- Mena, J. y Calle, C. (2020). «Actualización de estrategias en el aprendizaje integrado de idiomas». Curso de Formación del profesorado en red del INTEF. 2ª edición 2020. Del 15 de septiembre al 17 de noviembre 2020. 70 horas. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:08ef2043-5ac3-4d6f-9b6c-2c51c274aeab/08-ficha-intef-estrategias-aprendizaje-idiomas.pdf>
- Mena, J. (2019). *El aprendizaje cooperativo, la programación y las metodologías activas*. Curso de formación impartido en el Centro concertado Pizarrales, Salamanca. Ediciones Global Cess.
- Méndez, E., Figueredo, C., Goyo, A. y Chirinos, E. (2013). Cosmovisión de la gestión universitaria en la sociedad de la información. *Negotium*, 9(26), 70-85. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78228464004>.
- Morales, P., y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13, 145-157.
- Pérez Zúñiga, R., Mercado Lozano, P., Martínez García, M., Mena Hernández, E., y Partida Ibarra, J. Ángel. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa / The Knowledge Society and the Information Society as the cornerstone in educational technology innovation. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 8(16), 847 – 870. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.371>
- Pujolàs. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 170, 37-41
- Tomlinson, C. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tourón, J. y Santiago, R. (2015). El modelo flipped learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación*, 368, 196-231.
- Ur, P. (1999). *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge Teacher Training and development. Cambridge.
- Zariquiey Biondi, F. (2015). *La implantación del aprendizaje cooperativo. Guía para diseñar y gestionar una red de aprendizaje cooperativo*. Colectivo Cinética. Disponible en www.colectivocinetica.es

4. One Tool to Find them All: An Innovative Tool for Autonomous Language Learning in Higher Education

GLORIA SÁNCHEZ-MUÑOZ

Universitat Jaume I (Spain)

gmunoz@uji.es

ELIJA LUTZE

Universitat Jaume I (Spain) / Universitat de València (Spain)

lutze@uji.es

ABSTRACT: In the 21st century, new technologies have become an essential element in today's society; virtual language learning has gained popularity among learners and educators since the dawn of the Internet and social networks. In higher education, and the specific context of university language learning centres, new technologies allow for open access. This paper aims to present and evaluate the Universitat Jaume I's virtual language learning tool («CAL virtual»), a resource pool where different language learning materials are classified according to their usability and the Common European Framework of Reference's levels. A mixed research approach, including interviews, questionnaires and first-hand information, has been employed together with a SWOT-analysis to identify the main strengths, weaknesses, opportunities and threats of this tool. Results indicate that the initial aim of the project, i.e., creating a functional website with varied and thoroughly selected resources for learning languages, has largely been accomplished despite the many human, financial and technical constraints found. Findings also suggest the necessity to think about persistence vs. obsolescence when creating online tools.

Keywords: CALL; multilingualism; virtual language learning; autonomous learning; higher education.

RESUMEN: En el siglo XXI, las nuevas tecnologías se han convertido en un elemento esencial de la sociedad actual; el aprendizaje virtual de idiomas ha ganado popularidad entre los estudiantes y educadores desde la aparición de Internet y de las redes sociales. En la enseñanza superior, y en el contexto específico de los centros universitarios de aprendizaje de idiomas, las nuevas tecnologías permiten un acceso abierto. Este trabajo tiene como objetivo presentar y evaluar la herramienta virtual de aprendizaje de idiomas de la Universitat Jaume I («CAL vir-

tual»), un fondo de recursos donde se clasifican diferentes materiales de aprendizaje de idiomas según su usabilidad y los niveles del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Se ha utilizado un enfoque mixto de investigación, que incluye entrevistas, cuestionarios e información de primera mano, junto con un análisis DAFO para identificar las principales fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de esta herramienta. Los resultados indican que el objetivo inicial del proyecto, es decir, la creación de un sitio web funcional con recursos variados y cuidadosamente seleccionados para el aprendizaje de idiomas, se ha logrado en gran medida a pesar de las numerosas limitaciones humanas, económicas y técnicas encontradas. Los hallazgos también sugieren la necesidad de pensar en la persistencia vs. la obsolescencia al crear herramientas en línea.

Palabras clave: CALL; multilingüismo; aprendizaje virtual de idiomas; aprendizaje autónomo; educación superior.

1. INTRODUCTION

In the beginning, most university self-access language learning centres in Spain were in those autonomous regions (such as Galicia, Catalonia, the Basque Country or Valencia) that had their own official language besides the state-wide official Spanish. After the Franco regime, the need arose for those speakers to learn (to read and write, particularly) their own mother tongue (L1) since these languages were forbidden and not taught at school during the dictatorship. Therefore, universities and regional institutions started promoting autonomous learning by providing citizens the possibility to make use of free self-access language learning centres (called CAL). As time went by, globalization, the entrance of Spain into the European Union, Bologna and other higher education homogenization processes created a new concern for a university policy of multilingualism. Considering this change of paradigm and also the fact that speakers' competencies of regional languages had improved, foreign languages (FLs) were introduced in the self-access learning centres.

In the case of the Universitat Jaume I (UJI), the university's language centre was founded in 1991 and was a response to the users' need for life-long language learning as well as to the necessity to normalise Catalan and multilingualism at the university. Serra (2002) sketched out the two first phases the UJI's CAL underwent: being at first heavily reliant on the university's researchers who were interested in studying autonomous learning and who served as voluntary language advisors, the language centre then consolidated as part of the UJI's Language and Terminology Service (SLT) in a second phase from 1994 to 1998, with language advisors directly hired by the SLT. Since then, the CAL has not only offered advising and provided self-correcting learning material, but it has also offered learners the opportunity to practise their oral skills in conversation groups and has even broadened its services to encompass language courses and language certification. This period has also coincided with the development of the *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (Council of Europe, 2003), which has come to be the standard

reference for language teaching and learning in Europe. Particularly its language levels and descriptors have garnered wide-spread and even popular attention.

In the 21st century, in addition to traditional methodologies, new technologies have become an essential element in today's society and virtual language learning has gained popularity among learners and educators. These days, Information and Communication Technologies offer opportunities and challenges for autonomous language learning (Guàrdia, 2008). Moreover, educators and teachers are embedding technological tools in their syllabuses; hence increasing learners' satisfaction and motivation (Trajtemberg & Yiakoumetti, 2014). In addition, digital technologies are believed to increase the effectiveness of language learning (Zhang & Zou, 2020). It is paramount to highlight that new generations of students have grown up surrounded by technological devices. As claimed by González-Lloret and Ortega (2014), this generation of learners, also known as the Generation Z, born in the 21st century, is made up by digital natives who are bored of traditional lessons including drills or textbooks. Accordingly, and in order to meet the requirements of these students, in 2016, the UJI's 2016-18 multilingualism plan, included in strategic action 4.6 the launch of the virtual language learning platform «CAL virtual».

This study aims at presenting and evaluating the project «CAL virtual», in order to detect its strengths, weaknesses, opportunities and threats and to outline possible future improvements. The authors of this study have been part of the UJI's project «CAL virtual» since 2017 and have taken a more active role in the project, as part of the coordination team, from the academic year 2017-2018 onward. Therefore, the study approach combines experiential data as well as complementary quantitative and qualitative information with the aim of offering a holistic overview and evaluation of the project. Hopefully, this study provides insights into some of the challenges the development of virtual language learning environments or tools entail, which might also prove useful for similar projects.

2. METHODOLOGY

The data for the study stem from different sources that complement each other, i.e., an interview with one of the project coordinators regarding the initial considerations and design phase; the authors' first-hand experience of the coordination and technical implementation of the project; statistical data regarding the use of the website since mid-May 2020, and quantitative and qualitative information about the usefulness, attractiveness and problems of the website, as perceived by different users (teachers and students of the language courses offered by the university). Considering the authors' involvement with the project, the study aims at evaluating it both critically and constructively. For this purpose, the SWOT-analysis is an excellent tool to evaluate the project holistically.

This study was guided by the following research questions:

- RQ1. Has the initial idea of the project been accomplished?
- RQ2. Is the project useful for students, teachers and language advisors?
- RQ3. How have external factors (changes, technological advancements...) affected the CAL virtual?
- RQ4. What improvements should be made to the project in the future?

This study took place during the academic year 2020/2021 at the UJI. The in-depth interview was conducted with one of the SLT's language advisors and main project coordinators in February 2021. In the interview, aspects such as the main reasons for starting the project, the way of categorising all the resources in the multiple languages, or the main limitations of the webpage were mentioned and deeply explained. With that useful information, it was possible to design questionnaires to be later administered. The second section is the result of extensive talks in a number of the authors' meetings all over 2020-2021.

The plugin Exact Metrics Plus for the content management system WordPress provided this research with statistical information about the use and users of the CAL virtual, based on Google Analytics. Unfortunately, there is no information for the period from the 14th of May 2018, when the CAL virtual was officially inaugurated, up to the 12th of May 2020, since only information from that date in 2020 onwards was available. When referring to the statistics, then, the study is referring to the data obtained from the 12th of May 2020 up to the 6th of April 2021, less than a year's time. The data pertaining to April 2021 is, evidently, incomplete. There are also minimal discrepancies in the data provided by Exact Metrics and Google Analytics (via Google Data Studio), which is why the data are sometimes presented as approximate numbers.

For the survey, which was carried out in March 2021, the sample consisted of a total of 3 language instructors, who teach Catalan and Spanish as FLs (CLE and ELE, respectively) at the university, and 27 language learners enrolled in the Spanish, Catalan and English as a FLs courses offered by the university. Each survey contained several types of items like open, multiple choice or Likert-type questions with the aim of obtaining both quantitative and qualitative information. The main reason for surveying only Spanish, Catalan and English learners was because these are the languages that are most demanded in the UJI university and, therefore, have a greater number of students enrolled in the university's courses. Moreover, these are the languages which contain the most resources in the CAL virtual. The questionnaire contained a total of 10 questions on aspects such as their use of this platform, its usability, its design, or the categorisation of the resources just to mention a few. Furthermore, with the aim of reaching more students, the questionnaire was in Catalan, Spanish and English as many learners were enrolled in a beginner (A1) course and had a limited level of the language being learned. The teachers' questionnaire was the second to be completed

and held a total of 9 questions in order to analyse the instructors' perceptions regarding the tool. They were asked about the way they integrate the webpage into their language courses, its usefulness, its design, the categorisation of resources, and the aspects it lacked.

3. RESULTS

In this section the results obtained were explored using the research instruments previously explained: 1) the initial design as explained in the interview with one of the coordinators of the project, 2) the authors' experiences regarding the coordination and implementation of the project, 3) statistical analysis of the use of the website, and 4) the opinions of unbiased users of the website (language teachers and students).

3.1. Initial considerations and design

According to the project coordinator interviewed, the initial idea of the project was to integrate the advantages of new technologies into language learning and the university's language courses, due to the fact that the CAL was bound to become obsolete (partly because of the approach of drill training associated to autonomous learning in this type of places). Moreover, this project was supposed to offer users the possibility of working with authentic material, which was considered a more appropriate learning approach in modern times. In this regard, in 2016, the UJI's Vice-rector for Internationalization, Cooperation and Multilingualism devised the university's 2016-18 multilingualism plan. In particular, strategic action 4.6 envisioned the launching of the virtual platform «CAL virtual» in order to «boost the language training of the university community, according to their different specific needs, to enhance their communicative skills, as well as to promote self-learning as a method for lifelong learning» (Universitat Jaume I, 2016, p. 15). Then, the SLT was given the task to fulfil this project.

Nevertheless, although the CAL was becoming obsolete, it has to be said that «the CAL is the seed of this project», as the project coordinator told the authors literally during the interview. She emphasized that the CAL and its idea of facilitating autonomous learning was the project's starting point. Another tenet was the implementation of the methodology used in the teaching of Spanish and Catalan as FLs, i.e., integrating language skills, learning communicatively, including culture and intercultural communication in the language learning process, etc. Considering this, one of the first steps was to get an overview of what other universities and institutions had done before. Several institutions, such as higher education centres and official foreign language centres (i.e., the British Council, Goethe-Institut, or Instituto Cervantes, among many

others), have invested in recent years in virtual language learning platforms: Parla.cat, Aula Virtual Cervantes, Deutsch für Dich, the Universitat de Barcelona's Lecturelab, to cite just some European cases. As she claimed, some of these platforms were just databanks with external links to resources, others offered their own materials, and in some cases, it was necessary to register or even pay a membership in order to access the website. After examining the different options, the coordinators of the project considered it was necessary to create a free platform with carefully selected external and multimodal resources for higher education that were categorised according to didactic considerations.

Once they defined the initial idea, the next step was to outline the project and establish the resources the SLT could commit to it. In 2016, the CAL had three full-time language advisors (for Spanish, Catalan and English) as well as five part-time advisors (for German, French, Italian, Catalan and English). As the SLT's (financial and human) resources were limited, the language advisors committed part of their time (according to their individual workload) to the project and several external contributors (for English, Catalan and Spanish) were hired. Although the project aimed at providing materials for all these languages (Catalan, English, French, German, Italian and Spanish), due to the students' demand as well as the SLT's limited resources, Catalan, English and Spanish were prioritised. Initially, the team wanted to use the university's moodle platform, but in the end, it was decided to externalise the platform. Therefore, additional Information Technology (IT) support was necessary in order to launch the project. Consequently, a university-spin-off IT company was hired. The prime task of the IT company was to develop a responsive, accessible, and easy-to-use website (both for students and teachers as end-users, and language advisors as administrators of the website and its content) for the university's needs.

Regarding more didactic considerations, the coordinator said that it was decided for the project to follow a communicative approach typical for L2-learning/teaching contexts, i.e., for language learning in an exolinguisitic context, where the language is not normally spoken. That makes a focus on oral language skills and cultural competencies especially important, as learners cannot acquire these as easily on their own. In this regard, culture should be integrated in the rest of activities and ought to be taught in class. Accordingly, offering learners autonomous learning itineraries to use outside the classroom was crucial. Moreover, as the coordinator said, using a different approach, such as the one used in L1-contexts, would have brought about another design, as learners may have a native communicative competence or might acquire speaking and listening skills in school or in everyday life situations. In this context, learners have to focus more on grammar, spelling, vocabulary, etc. Nevertheless, nowadays, a communicative approach is also warranted in this kind of context.

The categorisation of online resources was also at the forefront of the interview with the project coordinator. Different proposals were made regarding the categorisation or classification of resources. Initially, the idea was to share a common catego-

risation for all languages, including grammar, functions and vocabulary. However, finally, this categorisation was only used in CLE and ELE (as well as French, German and Italian as FLs, which are still at the work-in-progress-phase and not uploaded yet), as it was decided that other languages could showcase resources in different macrocategories. As she told us, the final result is the following macrocategorisation: 1) Grammar, 2) Language Functions, 3) Vocabulary in ELE and CLE; 1) Grammar, 2) Vocabulary, 3) Reading, 4) Writing, 5) Listening in English as a Foreign Language (EFL); Catalan focused on Grammar and Spelling due to the L1-context. Nonetheless, other categories or designs were considered and would have been possible. Regarding microcategorisation, it followed the CLE-model in all languages, i.e., 1) For reference, 2) For practice, 3) For watching and/or listening, 4) For watching and/or listening and practice, and 5) For thinking and completing.

Before concluding, the interviewee stated that the coordinators' dreams and wishes for the project included creating an interactive community for language learners, where it might be possible to monitor users' progress, advise and help them in their learning process, where users can meet and speak and write to each other and evaluate other people's language production, etc.

3.2. Coordination and technical implementation

When the authors of this study joined the project, the general website design and the resource categorisation had already been defined. Moreover, the IT company had already been hired to create the website. Therefore, the coordination of the project, the searching and compilation of resources, as well as the communication with the IT company and the technical implementation of the project features stood at the forefront of this phase.

Regarding the selection of language learning resources, the main concern was their reliability, variety and multimodality. First, the SLT swept all major language institutions and their free language learning content, e.g., Instituto Cervantes, British Council, Goethe-Institut, Institut Français, etc. The next step was to look at other public institutions such as universities, regional governments, public television and media, like the UJI's own material, TV5Monde or the Generalitat de Catalunya, among others. The last step was to look for relevant private websites, blogs and YouTube accounts, which provided language learning materials for free. The criteria for selecting online resources for the project have already been pointed out in the previous section, but now some drawbacks which were found need to be highlighted, such as the difficulty of finding resources that contain sociocultural aspects. Moreover, sometimes a resource provider would use the same generic URL for the entire website or would require users to register, which stood against the established criterion of always linking to specific resources and language aspects.

Apart from these more didactic concerns, it was also necessary to define the way the website was supposed to look like as well as to consider more technical issues (features, ease of uploading files and of editing pages, contact forms, etc.), which is why there was constant communication between the SLT and the hired IT company. In order to make the creation and use of the website easier for administrators and users, it was decided to use WordPress as Content Management System, with personalized modules created by the company. After the IT company developed the website, uploading all the links and materials, and checking if they were still working was the language advisors' task. Initially, the IT company was in charge of uploading the content; however, after realizing the amount of work this entailed, they rejected doing it stating it was not included in the budget. Consequently, the project coordinators had to assume this task with limited resources and had to learn completely new skills related to web design, content management, html, etc. This meant having to prioritize the tasks and not having time to look for more resources in other languages. For this reason, it was decided to focus on the three more demanded languages, i.e., EFL, Catalan, CLE and ELE. Another concern came up when classifying resources. Although in the coordination meetings it was agreed that the macrocategorisation was the same for all languages, at the end each language followed their own criteria.

When the project was envisaged, it was believed that the (financial, human and material) support of other institutions and universities in the Xarxa Vives d'Universitats network would be obtained. Unfortunately, this was not the case, which limited the possibilities of the project, as all the efforts had to be used to achieve the goals we had established for the first phase of launching the platform; hence, postponing many of the initial objectives for future phases. Consequently, before launching the platform, only resources pertaining to the three main languages could be uploaded, i.e., EFL (A1-C1 levels), Catalan (A1-B1 levels as L2; B2-C2 levels as L1) and ELE (A1-C1 levels). After uploading these contents, a video to present the project was filmed. In the video, the tool was briefly presented and its use explained, offering future users useful tips. What is more, some recommendations were also uploaded for new users on the website and a news section was created to post interesting information. Finally, a press conference was organised, and the project was officially presented on the 14th of May 2018. The presentation of the website served as the culmination of the university's then-current governing board, which was succeeded by a new governing board and vice-rector for language promotion.

Progress on the project has practically reached a stalemate since the official presentation in 2018. Therefore, although the website has been maintained to keep it functioning, only little new resources have been uploaded to the CAL virtual and no new features have been implemented. Another handicap that has been brought to light since the launch of CAL virtual is the difficulty of checking the availability of resources that had been linked to, as every link has to be checked manually and there is no feature for users to inform the administrators of links that have stopped working.

What is more, there have been several technical changes recently, such as the policy regarding SSL-certificates and (un)encrypted http(s)-connections or the recent «end of life» for Adobe Flash Player, which had been used on many websites to create interactive language lessons. Nevertheless, the project also saw changes recently owing to the world-wide covid-19 pandemic, which caused the UJI to switch to virtual classes (including the SLT's language courses) and gave new light to the «CAL virtual» project, since the UJI's CAL had to be closed.

3.3. Use of the website and user characteristics

In the period analysed, as shown in Table 1, there have been around 2,000 users who have accessed the website in a total of 3,570 different sessions approximately, with a total of about 14,500 page views. As a mean value, according to Google Data Studio, it can be said that every user accessed the website a number of 1.78 sessions, that they viewed 4.09 pages per session and that the mean duration of every session was about 5'14".

TABLE 1. CAL virtual Audience Overview

	Users	New Users	Sessions	Sessions/ User	Pages/ Session	Page Views
Total (or Average in Ratios)	2,010	2,016	3,570	1.78	4.09	14,589
	Acquisition			Behaviour		
User Type	Users	New Users	Sessions	Bounce Rate	Pages/ Session	Avg. Session Duration
	2,010	2,016	3,570	25.32%	4.09	00:05:14
1. New Visitor	2,010 (79.64%)	2,016 (100%)	2,016 (56.47%)	22.27%	4.39	00:03:43
2. Returning Visitor	514 (20.36%)	0 (0%)	1,554 (45.53%)	29.28%	3.70	00:07:12

SOURCE: Google Analytics, from 12th of May 2020 to 6th of April 2021

According to Google Data Studio, 79.64% are new visitors with only 20.36% being returning visitors, i.e., only 20% use the CAL virtual more than once. Nevertheless, only 56% of all sessions are done by new visitors, while 43% of all the sessions are

done by returning visitors. Interestingly enough, new users view 4.39 different pages in a mean session of 3'43'', whereas returning visitors spend significantly more time on the website (with mean sessions of 7'12'') viewing somewhat fewer pages (3.70 per session), perhaps because the latter know the website design better and know what exactly they are looking for, while the former have to get to know the website first (many of them never returning).

Another important aspect to consider is the frequency report (see Table 2).

TABLE 2. Distribution of Sessions and Page Views, per Count of Sessions

Count of Sessions	Sessions	Percentage of Total Sessions	Page Views	Page Views / Session
1	2,016	56.5%	8,845	4.39
2	516	14.5%	1,989	3.85
3	243	6.8%	1,029	4.23
4	136	3.8%	431	3.17
5	93	2.6%	399	4.29
6	72	2.0%	264	3.67
7	52	1.5%	286	5.50
8	43	1.2%	144	3.35
9-14	169	4.7%	598	3.54
15-25	112	3.1%	299	2.67
26-50	90	2.5%	249	2.77
51-100	28	0.8%	56	2.00
Total (or Average in Ratios)	3,570	100%	14,589	4.09

SOURCE: Google Analytics, from 12th of May 2020 to 6th of April 2021

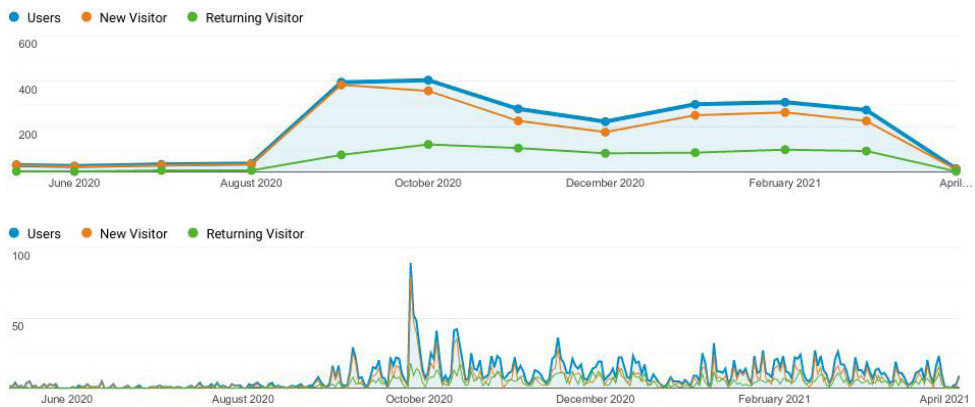
Google Data Studio's detailed frequency report makes it possible to note, nonetheless, that some users return to the CAL virtual not only once (approximately 33% of all sessions excluding the very first session are so-called «second sessions») or twice (around 15% of all returning sessions are «third sessions»), but more often, even dozens of times: about 25% of all returning sessions are the fourth up to the eighth session; nearly 23% of all returning sessions are the 9th up to the 50th session; the remaining 1.8% are sessions number 51 up to number 100.

The web users are, according to Google Analytics, mostly (98%) from Europe, although there are some users from America and Africa. Specifically, more than a third of the users connect to the website from Castelló de la Plana (where the UJI is situated), while others come from València, Madrid, Barcelona, cities close to Castelló de la Plana or from unknown places. 77% use desktop devices, whereas 21.4% use mobile phones and only 1.5% use tablets to access the website. The main languages

users have configured on their browsers or devices are Spanish (79%; es-es, es or es-419), Catalan (13%; ca-es and ca) and English (4%; en-gb, en-us and en). Finally, more than two thirds of the visitors use Google Chrome, followed by Safari, Firefox and Edge; on the other hand, more than half of the visitors use Windows as their operating system, followed by Macintosh, Android and iOS.

Regarding the use of the website, Figure 1 portrays the monthly and daily audience of the website.

FIGURE 1. Monthly and Daily Audience (New vs. Returning Visitors) in Comparison



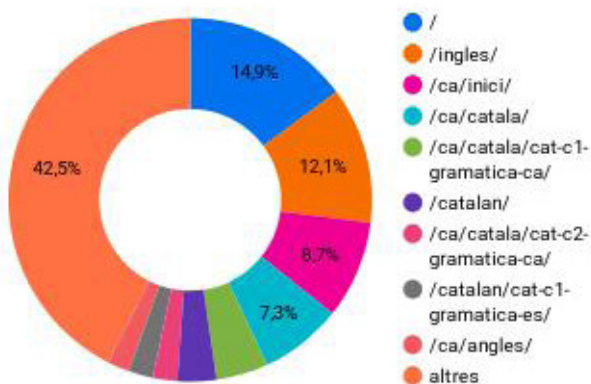
SOURCE: Google Analytics, from 12th of May 2020 to 6th of April 2021

As this Figure depicts, September 2020 was a turning point, as the number of new (and returning) users multiplied by 10, compared to the previous months. From 25-35 new users and 4-8 returning users per month in May-August, up to 383 new users and 76 returning users in September, and 357 new users and 122 returning users in October. Although the numbers settled down a bit during November, December and January, there has been a steady number of 225 new users and 93 returning users in March 2021. September 2020 was when the new semester and academic year began at the UJI, which was characterised by virtual teaching/learning due to the COVID-19 pandemic; in fact, the university's physical CAL had to be closed and moved some of its focus onto the CAL virtual, which was further promoted on the European Day of Languages (the 26th of September, a Saturday in 2020). Accordingly, the highest peak of new visitors per day (80 new visitors and 18 returning visitors on that day alone) corresponds to Monday the 28th of September. Finally, Google Analytics indicates that 97.5% of the website visitors access the CAL virtual directly (that is, typing in the URL or clicking on a link that they were provided by teachers, for example), while access via social media, Google search or referral is practically non-existent yet.

Another interesting aspect to analyse is the most viewed pages on the CAL virtual (see Figure 2).

FIGURE 2. Most viewed pages on the website CAL virtual

Which page is the most popular?



SOURCE: Google Data Studio, from 12th of May 2020 to 6th of April 2021.

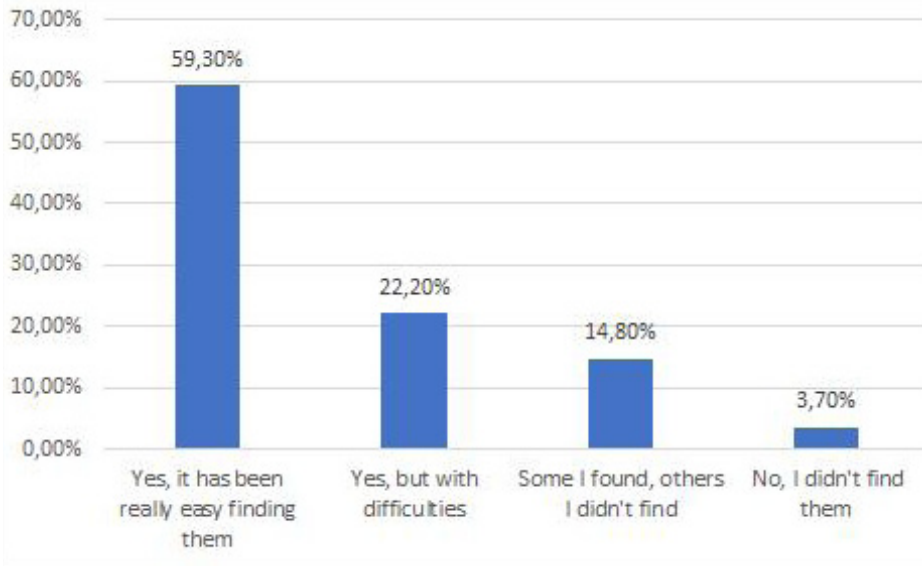
When looking at the web pages that are viewed the most, the following results are found (ordered downwards by number of views; excluding the homepages in Catalan, Spanish and English, which were obviously among the most visited) according to Google Analytics: the English main page, the Catalan main page, the Catalan C1 grammar and C2 grammar pages, the ELE main page, the English B1 and B2 grammar pages, the German main page and the CLE main page, and the Catalan B2 grammar page and the English A1 grammar page, among many others («others» is aggregated automatically and, thus, makes up nearly half of all page views). Although many resources are links to web pages provided by others, there are also some PDF documents made by the UJI that can be downloaded; among the most downloaded the most downloaded it is possible to find: German online resource guides, English learning itineraries, and some English and Catalan grammar handouts.

3.4. Opinions and perceptions regarding the website

The students' questionnaire results show that 92.6% of participants have accessed and used the CAL virtual at least once. Although initially most of them had just accessed it after their language teacher's recommendation, 74.1% of participants reported continuing using the CAL virtual on their own.

Another item in the questionnaire emphasized users' perceptions regarding the ease of finding resources. Results can be visually seen in Figure 3.

FIGURE 3. Ease of finding resources



SOURCE: Own work.

As this Figure indicates, 59.3% found the resources they were looking for easily 22.2% could finally find them with some difficulties, 14.8% couldn't find everything they were looking for, and only 3.7% reported not finding anything. What is more, 10 participants out of 27 found the website extremely useful, 15 quite useful and 2 simply useful.

After asking participants about the usefulness of the tool, it was also relevant to know their opinion about its design. The first question was about the website design. 8 participants reported being delighted with the current design, 12 of them liked it pretty much 6 showed neutral opinions, and just 1 told that the design was not very appealing. It was paramount to know learners' opinion regarding the macrocategorisation and microcategorisation of resources. In this regard, 37% of the language learners asked reported that the way resources had been classified was perfect, 51.9% expressed their satisfaction with the macrocategorisation, and just 3 participants (11.1%) reported neutral views. Quite similar results were obtained when asked about the microcategorisation. 33% of the participants found the microcategories extremely useful and appealing, 48.1% quite useful and appealing, 14.8% showed neutral views and just one participant reported not to like the current categorisation.

The last 2 items in the questionnaire were open questions for participants to write down those aspects they had missed on the website and to express their comments and suggestions for improvement. 9 participants answered these questions suggesting a higher variety of categories, real exams for practising, and more activities for them to improve the language they were studying.

Regarding the teachers' questionnaire, results show that all participants normally use the website in their language courses, although one of them reported not to use it so often nowadays as there are many technical problems with the external links used. When instructors were asked about the way they used the website, they mentioned that they mainly recommend learners its use at home on their own to continue practising the language autonomously (66.6%), as homework (11.13%), for looking for grammar explanations (11.13%) or for strengthening what they have learnt in class (11.13%).

Something curious to mention is that when instructors were asked about the usefulness of the tool, just 33.3% of them said it was really useful, another 33.3% answered that it was quite useful, and one teacher even showed neutral views.

In the second part of the questionnaire, teachers were also asked about the design of the website. Regarding the general design of the platform, once again, mixed results views were found. Just one teacher said it was perfect, another one showed a positive opinion, and the last participant showed neutral views. However, when dealing with the macrocategorisation and microcategorisation of resources, 66.7% mentioned they really liked it and 33.3% reported to be quite satisfied with the way resources had been classified.

Finally, there were also some open questions in the teachers' survey for them to express their views, add comments and suggestions. The answers mainly focused on the technical problems they found and the need to constantly upload and revise resources to have a useful tool to be actively used in their language courses. One of the instructors reported that the design and categorisation the CAL virtual offers is excellent as all the information appears in a really clear and precise way. Moreover, for learners this is a positive aspect as everything is classified according to levels, contents or functions. However, the main drawback, according to this participant, is the need to be constantly updating and revising all the resources as many of them become obsolete and stop working. Obviously, this is time-consuming, but it is necessary to have a quality platform to be used in language courses.

4. DISCUSSION

In this section, the different research questions are answered briefly after having analysed the data provided by the complementary research instruments. Finally, a holistic overview and evaluation of the project using the SWOT-analysis is presented.

4.1. Has the initial idea of the project been accomplished?

The initial idea of the project, as explained by the project coordinator interviewed, has been partially accomplished, since the website is functional and the three main languages of the language centre are represented therein with diverse learning resources from different sources. Furthermore, the statistical information showed that there has been constant use of the tool; considering the UJI's approximately 14,000 students, 2,000 users over the last year is not a bad result at all. What is more, in general, the website has been perceived as useful and attractive by teachers and students alike. Nevertheless, the project has stagnated considerably and has neither fulfilled the ideas, nor reached further phases outlined initially, such as broadening the scope of languages covered or providing additional features. Finally, the obsolescence of resources (due to the cost of maintenance and technological changes) is a handicap, as ground that had been won, has been lost recently, when resources or links that had been carefully searched, categorised, and selected by the project disappeared overnight.

4.2. Is the project useful for students, teachers, and language advisors?

According to the data obtained from both learners' and teachers' questionnaires, the project can be claimed to be considered quite useful by these two groups of participants. In fact, 37.03% of students and 33.3% of teachers reported to have found the CAL virtual as an extremely useful tool, 55.55% of learners and 33.3% of instructors claimed it was quite useful and the rest 7.4% of apprentices and 33.3% of lectures showed neutral views.

Despite the initial aim of evaluating the utility of the platform for language advisors as well, this goal could not be accomplished. As mentioned in the previous research question, the initial idea of the project was only partly fulfilled. Therefore, the UJI's language advisors have only just begun using this tool and there is no data yet to answer this question.

All things considered, it is only possible to answer this question partially. The project is considered quite useful for students and teachers but some improvements need to be made to solve all the drawbacks that were found during the evaluation. In addition, there is no information from linguistic advisors' use.

4.3. How have external factors (changes, technological advancements...) affected the CAL virtual?

The COVID-19 pandemic has had a major impact on the project, as it represented a turning point from face-to-face language learning, and higher education in general, to virtual learning. Therefore, it became necessary to put CAL virtual to use and it was,

accordingly, promoted at the beginning of the academic year 2020-2021. Although the statistical data does not reach back to any date prior to the 12th of May 2020, making comparative analysis of the use of the website before and after the start of the pandemic and lockdown in Spain in March 2020 impossible, a clear rise of use is seen in September 2020, when hybrid and virtual classes were no longer thought of as temporary emergency measures (as was the case from March to June 2020) but as the UJI's new *modus operandi* for the time being.

Technological changes or advancements have also had a great effect on the project: as the project depends on other parties' resources, changes external to the UJI (such as other institutions redesign of their websites or changes in the way interactive activities are created using Flash Player or HTML5 or copyright and privacy legislation changes in the European Union, for example) have a huge impact on the project. With neither other institutions informing the CAL virtual of their changes, nor a feature for users to warn the project about links that no longer work, resources can simply disappear without the project coordinators' knowledge, which might also be frustrating for users. This highlights the threat of obsolescence in relation to resources and technology.

4.4. What improvements should be made to the project in the future?

Firstly, all the technical problems need to be solved and the necessary resources (time, money, staff and training) for maintaining, revising and updating the website need to be allocated to assure a quality tool. Moreover, training is necessary for language advisors and the project coordinators, as it is key to be skilled in web design with html and content management with WordPress to keep the website updated. Otherwise, the project relies only on those who have these skills, which limits the project resources considerably. Considering the obsolescence mentioned above, the question that has to be asked is how to create a tool that can be persistently useful over time. Using fewer third-party resources might help overcome some of the problems pointed to in the previous question, as would a feature for users to inform the project coordinators of any non-functional links. There might even be a technological solution for automating the check-up of all outbound links.

Secondly, it is time to move to further phases of the project. After evaluating and testing the tool created by the project for the first time, it becomes necessary to not only iron out the problems found, but to upload resources for other languages (predominantly French, German and Italian), to create learning itineraries, to facilitate virtual advising and to monitor users' learning process (both the students themselves, autonomously, and the language advisors for their advising), to integrate gamification and interactivity features such as the possibility for learners to write down and share goals and to overcome challenges or to share language productions in forums, to include more sociocultural material and placement tests or mock exams, just to name a

few. As explained in the previous section, these are some of the aspects both teachers and students found lacking when asked in the survey. It might also be important to train students in autonomous (language) learning, a skill that is indispensable in the context of our information or knowledge society. After these improvements, it would be important to survey language advisors' expert opinions regarding the CAL virtual. This way the CAL virtual could become not just a virtual language learning centre but even a virtual language learning community where both professionals and users meet.

4.5. Holistic SWOT-analysis

The SWOT-model offers further insight into internal strengths and weaknesses, and external opportunities and threats of the project (see Figure 4) and, thus, offers a useful additional perspective for the evaluation of the CAL virtual. When applying design thinking to the project, it could be said that the CAL virtual has arrived at the last stage (the prototype and its test) and it is necessary to start the whole process anew considering the tests findings. This might allow the project to improve by drawing on its strengths and seizing current opportunities, while transforming its weaknesses into strengths and reducing or preparing for the possible impact of external threats.

FIGURE 4. SWOT-analysis

<p>STRENGTHS</p> <ul style="list-style-type: none"> → Appealing design → Wide range of thoroughly selected resources → Easy and intuitive categorisations → Free access from anywhere, 24/7 	<p>WEAKNESSES</p> <ul style="list-style-type: none"> → No dedicated IT expert and corresponding technical difficulties → Limited resources → Limited expertise in web design → Different categorisation in each language
<p>OPPORTUNITIES</p> <ul style="list-style-type: none"> → Internet offers a great variety of resources → Large audience of potential users 	<p>THREATS</p> <ul style="list-style-type: none"> → Technological changes → Dependence when using other people's material → Resources with expiry date → Legislation changes

SOURCE: Own work

5. CONCLUSIONS

Every student has a different learning style, which is why there is not a single method that fits everyone, several needs warrant diverse pathways. Taking this into consid-

eration, the CAL virtual intends to cover the needs of those students who neither have time, nor money to come to regular classroom courses, who prefer learning autonomously and those who love playing around with new technologies and experimenting with the language on their own. The CAL virtual was also conceived as a tool to help teachers and language professionals in their task (e.g., designing and planning didactic units, finding resources that had already been classified by professionals, advising learners). Therefore, the CAL virtual is a tool that can be used not only in isolation, but it can be embedded in any language course providing the students with diverse language learning resources.

This study has represented a necessary evaluation of the aims and achievements of this project and has shown how the project has evolved and where it stands now. Although the initial aim of the project has largely been accomplished, considering the fact that a functional website with diverse and thoroughly selected resources for learning Catalan, Spanish and English has been created, this study points to weaknesses, threats and opportunities that have to be taken into consideration, if the CAL virtual is to be improved. The current website is yet far from the ideal language learning community envisioned by the project coordination team and has to be enhanced with additional languages, resources and features. Moreover, these improvements have to be accompanied by continued evaluation mechanisms, in order to assure maximum quality.

Among the main issues found during this study, one that can be extrapolated to other similar projects, perhaps as a warning or simply a lesson learnt, is the necessity to think about persistence vs. obsolescence when creating online tools, as the pace at which technology advances and websites and trends change nowadays is mind-boggling. Time you spent carefully looking through, evaluating, selecting and classifying another party's resources and then uploading a link to those resources onto your website can be for naught when said resource or website disappears overnight, its URL gets changed or because of any IT or legislative change. In the face of these problems, future review, maintenance and update needs have to be taken into consideration from the beginning of any project in order to allocate all the required resources.

This research project is, of course, not without limitations. The sample of participants used in the questionnaire was quite small (just 27 students and 3 language teachers). In addition, no language advisors could be interviewed as of yet regarding their use and perceptions of the CAL virtual as a tool for advising autonomous learners. The authors hope to accompany this project in the future and to remedy these limitations in further studies.

6. REFERENCES

Council of Europe (2003). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment*. Strasbourg: Council of Europe.

- González-Lloret, M., & Ortega, L. (2014). Towards Technology-mediated TBLT: An introduction. In M. González-Lloret & L. Ortega (Eds.), *Technology-mediated TBLT, Researching Technology and Task*, (pp. 1–22). Amsterdam: John Benjamins.
- Guàrdia, L. (2008). L'autoaprenentatge en un context virtual; reptes i oportunitats per construir un model innovador. *Revista tècnica de Política Lingüística*, 43, 5-12.
- Serra, R. (2002). L'autonomia: un objectiu didàctic de l'ensenyament-aprenentatge de llengües. *VII Trobada de Centres d'Autoaprenentatge. Autoaprenentatge: models d'integració dins i fora de l'aula* [Proceedings of the 7th Encounter for Self-Access Centres that took place in Barcelona the 20th, 30th and 31st of March 2001]. Barcelona: Generalitat de Catalunya – Departament de Cultura.
- Trajtemberg, C., & Yiakoumetti, A. (2011). Weblogs: a tool for EFL interaction, expression, and self-evaluation. *ELT Journal* 65(4), 437–445. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccr015>
- Universitat Jaume I (2016). *Pla pluriennal de multilingüisme 2016/2018*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Zhang, R., & Zou, D. (2020). Types, purposes, and effectiveness of state-of-the-art technologies for second and foreign language learning. *Computer Assisted Language Learning. Advance publication*. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1744666>

ACKNOWLEDGMENTS

We would like to express our gratitude towards all the people who have contributed to this research by answering our questions in the interview and questionnaires, as well as all our colleagues who have made this project possible. This study would have been impossible without their support.

5. La mentoría y el aprendizaje significativo en la investigación científica superior

JAIME AGUSTÍN SÁNCHEZ ORTEGA
Universidad Cesar Vallejo (Perú)
sortegaj@ucvvirtual.edu.pe

RESUMEN: La presente investigación analiza la importancia de la mentoría como estrategia de orientación y seguimiento a los estudiantes de nuevo ingreso en los programas de doctorado en educación, Lima – Perú. La intención de este estudio es reducir la incertidumbre en los estudiantes del posgrado al enfrentarse a nuevos retos en los programas de indagación, en la mejora del plan de tesis y procesos administrativos y académicos previos al acto de sustentación. Así mismo, examina los estudios de mentoría y revisa teorías de aprendizaje orientado a las corrientes conductuales, constructivistas y cognitivas. En esta investigación aplicamos el cuestionario CHAEA e identificamos los estilos de aprendizaje de los estudiantes que participan en seminarios de investigación a través de la plataforma LMS-Clementina. El análisis es de aspecto cualitativo y paradigma naturalista. Se ha utilizado el método hermenéutico y la teoría fundamentada mediante entrevistas a profundidad con expertos. Los resultados de los estilos de mayor preponderancia han sido de carácter reflexivo (13.88%) y teórico (13.84%). Se concluye en el compromiso de las autoridades de la universidad para brindar los recursos que faciliten la orientación del mentor y el apoyo al nuevo estudiante de posgrado en tiempos de pandemia.

Palabras clave: Mentoría; aprendizaje; TIC; estilos de aprendizaje; redes sociales.

ABSTRACT: This research analyzes the importance of mentoring as orientation and follow-up strategy for new students in doctoral programs in education, Lima – Peru. This research aims to reduce the uncertainty in postgraduate students when facing new challenges in the inquiry programs, in the improvement of the thesis plan, and the administrative and academic processes before defending the thesis. Likewise, we analyze the studies of mentoring and review of learning theories oriented to behavioral, constructivist, and cognitive theories. This study we applied the CHAEA questionnaire and the learning styles of the students of the research seminar courses were identified through the LMS-Clementina platform. The analysis is of a qualitative aspect and a naturalistic paradigm. The hermeneutical method and the theory were substantiated through in-depth interviews with experts. The results of the most prevalent styles were

Reflective (13.88%) and theoretical (13.84%). Conclusion: The University authorities need to commit to providing the resources that facilitate the mentor's orientation and support to the new graduate students in times of pandemics.

Key words: Mentoring; learning; ICTs; learning styles; social media.

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación es relevante porque aspira dar respuesta a las necesidades de los alumnos por razones administrativas, socio-educativas y académicas, con el objetivo de ofrecerles sus productos de investigación en compañía de sus mentores para que alcancen sus metas de acuerdo con los programas establecidos. Según Tama-yo (2004), la realidad problemática se convierte en objeto de reflexión y se analiza la necesidad del contexto en una investigación.

Actualmente, Perú atraviesa una seria crisis política-económica y se encuentra en medio de reformas educativas amenazadas por la pandemia, la corrupción, la infodemia, el desempleo y la informalidad, lo que no permite cambios que contribuyan a una educación de calidad. En ese sentido, la incertidumbre se refleja en la alta tasa de deserción de estudiantes de educación superior y, en consecuencia, en la alta morosidad que perjudica sobre todo a las instituciones privadas de nuestro país. Por ello se ha formulado el siguiente problema de investigación, a saber, ¿cuáles son los impactos de la mentoría en el aprendizaje significativo de los estudiantes del programa de doctorado en educación de la Escuela de Posgrado-2020?

El objetivo de este artículo es analizar los distintos modelos teóricos de la mentoría y del aprendizaje significativo que contribuya a la orientación, el seguimiento y la reducción de la incertidumbre en los estudiantes de nuevo ingreso en Posgrado-2020. Asimismo, se ha planteado los siguientes objetivos específicos. (a) Identificar las oportunidades formativas en el ámbito del desarrollo socio-personal de los estilos de aprendizaje en los estudiantes del programa doctorado en educación. (b) Identificar los procesos de aprendizaje que permitan un acompañamiento eficaz de la mentoría a los estudiantes de posgrado. (c) Identificar la orientación en el proceso de acompañamiento académicos y emocionales de los estudiantes. (d) Identificar las habilidades en el manejo de herramientas digitales en estudiantes y docentes del programa.

2. REFLEXIONES TEÓRICAS

2.1. La mentoría

El propósito de la mentoría es alentar y apoyar a los alumnos en la mejora de su propio aprendizaje, de su potencial, para desarrollarlos de la forma más eficaz

posible (Clark, 1994; Burke, 1997; Garringer, et al., 2015). Según Soler (2003), el mentor enseña, aconseja, ayuda y guía a otros en su desarrollo personal y profesional, invirtiendo tiempo, conocimientos y experiencias. Basados en las experiencias de universidades de España –Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), entre otras, y a través de las investigaciones desarrolladas por (Manzano et al., 2012), así como de una iniciativa institucional integrada en el plan estratégico de dichas universidades (Parsloe, 1999)–, señalamos aquí que, con la orientación de un programa dirigido a profesionales, la propuesta busca «alentar a la gente en la mejora de su propio aprendizaje para maximizar su potencial, desarrollar habilidades y mejorar sus actuaciones a fin de convertirse en la persona que desea ser».

Por otro lado, la mentoría es una estrategia de procesos, en donde la persona con más experiencia (mentor) aconseja, orienta, ayuda y guía a otra (mentorado) en su desarrollo profesional y personal, invirtiendo conocimientos, tiempo y energía (Soler, 2003, p. 57).

Aguilar y Manzano (2018, pp. 260-261) presenta una exhaustiva revisión de la literatura sobre mentoría tradicional uno a uno y sobre mentoría electrónica, conocida como e-mentoría. La metodología se basó en seis etapas: (a) conformación del equipo mentor, (b) diagnóstico de estudiantes de recién ingreso, a través de la plataforma Clementina, (c) diseño del programa de mentoría, (d) ejecución del programa de mentoría, (e) seguimiento del programa de mentoría en su ejecución y (f) evaluación. En suma, a través de los resultados, el autor indica haber logrado disminuir la inseguridad de los alumnos ante contenidos académicos, así como desarrollado nuevas estrategias para una pronta adaptación en el nuevo escenario educativo.

De otro lado, Camacho (2018) analiza la experiencia de la mentoría de un programa curricular de educación superior con estudiantes del programa Talentum-Universidad. El estudio lo realiza el centro de investigación a partir de una muestra de 60 universitarios durante los períodos 2016 y 2018. Las pruebas fueron efectuadas en modalidad a distancia y constaron de tres fases: (a) proceso de asignación de un mentor externo, (b) intercambio de información entre el mentor-mentorando y (c) capacitación y acompañamiento. Los resultados indican de manera satisfactoria las metas del trabajo de pares en el futuro laboral, académico y reflejan la retroalimentación de sus propias habilidades durante ambas ediciones. Es en la segunda fase relativa al mentor donde se lograron mayores avances, es decir, en lo concerniente al futuro laboral y a habilidades. La tercera fase se refiere a las características y al perfil del mentor. Finalmente, con base en este análisis, la mentoría representa un espacio de exploración de intereses en beneficio de la identidad individual y colectiva de sus estudiantes a través del acompañamiento del mentor.

Vargas (2018) afirma que las mentorías inciden en la permanencia de docentes noveles en el sistema educacional, en su identidad con la comunidad, así como en docentes comprometidos, motivados y proactivos a fin de que sus alumnos aprendan

con calidad afectiva y académica. En otros casos, los directivos confiaron a docentes noveles la jefatura de cursos con graves problemas disciplinarios detectados con anterioridad en la Escuela o en proyectos que no se podían aplicar en la comunidad educativa. La razón para otorgarles dicha confianza había sido porque se consideraba que la tarea era un desafío adecuado para jóvenes, presumiblemente de muchas fuerzas y energías.

Por otro lado, fue importante la experiencia del programa propuesto, basado en las experiencias de la UNED-España a través de la b-Mentoría en estudiantes de la Escuela de Posgrado, en el contexto virtual. Dicha experiencia demostró el éxito de los estudiantes nuevos a la luz del desarrollo de competencias y de la reducción de la deserción estudiantil. Sin embargo, es necesario analizar los efectos de una débil mentoría en el aprendizaje de la investigación científica. Adicionalmente, Corral-Carrillo y Martín-Cuadrado (2015) y Johnston, (2013) señalan que la b-mentoría es una combinación de mentoría y e-mentoría, lo que permite su acompañamiento y seguimiento en modalidad virtual en tiempos de pandemia. De ahí que sea fundamental que la universidad se comprometa con la tarea de brindar una adecuada orientación al mentor, así como apoyo y comunicación al estudiante nuevo de posgrado para evitar o reducir la tasa de abandono (Sánchez-Elvira Paniagua y Santamaría Lancho, 2005; Sánchez y Zegarra, 2017). Y según Valverde et al. (2004), la mentoría es una estrategia de acompañamiento y retroalimentación entre el mentor y el mentorado, sea de carácter tradicional o bien electrónico, con la finalidad de que logre sus metas académicas, personales y laborales.

Hoy en día, la mentoría cuenta con amplia literatura, pero su aplicación práctica avanza de forma lenta, pues son pocos los programas en funcionamiento y, muchas veces, su aplicación se limita a la practicidad académica: guía de alumnos de nuevos ingresos, alumnos extranjeros, asesoramiento académico, consejo profesional por parte de alumnos egresados, orientación laboral, etc. Por cierto, es claro que esos programas pueden ser mejorados y ampliados.

2.2. Las teorías de aprendizaje

Beltrán (1990) define el aprendizaje como: «cambio permanente de la conducta que se produce como resultado de la práctica». Si lo hacemos desde la perspectiva metodológica, podemos diferenciar entre definiciones operacionales y definiciones por modelos de aprendizaje. Es aquí donde nos encontramos con conceptualizaciones de tipo conductual, cognitivo, biológico, ecológico o evolutivo, las cuales nos llevan a nuevas sistematizaciones del aprendizaje.

En este sentido, se podría decir que gran parte del debate sobre la idea de aprendizaje se debe a diversas perspectivas, a saber, ser entendido como: (a) proceso, en la conducta que se cambia, (b) producto, resultado de una práctica y (c) función, cambio

que se produce cuando el sujeto interactúa con la información (Gallego y Alonso, 1994:18). Asimismo, para Rivas (2008), a través del aprendizaje se adquieren destrezas, conocimientos, habilidades, conductas y valores.

De otro lado, el llamado conductismo de condicionamiento clásico se basa en la teoría según la cual un estímulo en principio no significativo, al asociarse con otro estímulo característico, adquiere la propiedad de este y logra provocar la respuesta aisladamente. Los descubrimientos y las investigaciones iniciales del condicionamiento clásico se deben a Pavlov (1927) y Watson (1955)– Por su parte, Skinner (1930) definió el aprendizaje como una respuesta generada por el sujeto ante estímulos concretos. Es lo que se denominó conductismo instrumental operante. (Spence, 1956; Skinner, 1930). Para Bandura (1995), aprendemos nuevas conductas a través de la observación de la conducta de los demás, lo que se conoce con el nombre de proceso de modelado.

Según Gagné (1985), el conocimiento, mediante la teoría del procesamiento de la información, representa varias formas interrelacionadas y enmarcadas dentro de la corriente de procesamiento de la información. Concibe el aprendizaje como modificaciones de la información de entrada con respecto a la de salida, con la intervención de las estructuras internas del sujeto, valiéndose del modelo de la memoria sobre el proceso de acoplamiento cognitivo. Por lo tanto, una buena enseñanza puede convertirse en un buen aprendizaje. Para ello, los docentes deben motivar, estimular, informar sobre las metas que se quiere lograr, hacer visibles los conocimientos previos, presentar la nueva información, guiar al alumno en la conexión con la información que posee, provocar respuestas, proporcionar retroalimentación y evaluar su aplicación.

En cuanto al enfoque cognitivista/constructivista, este equivale a construir significados. Entre sus propugnadores, destacan Ausubel, Piaget, Vygotsky y otros más. Estos coinciden en la idea de que el aprendizaje es una actividad interna, en la que el docente es mediador y suministrador de claves constructoras, mientras que el estudiante es constructor de conocimientos y del aprender a aprender.

Bruner (1968) señala que el aprendizaje por descubrimiento se desarrolla con el aprendizaje instrumental. Considera que el estudiante participa de manera activa en el proceso del aprendizaje; por tanto, no es un suceso que le ocurre al alumno, sino que es algo que realiza cuando transforma y maneja la información que adquiere (Barrón, 1993).

En lo que se refiere a la llamada teoría genético-cognitiva, que ve la cognición como construcción individual (cf. Piaget, Brunner, Ausubel, et al.), ella profundiza el proceso del aprendizaje como actividad subjetiva del género humano. A partir de las ideas de Ausubel, principalmente, y de Novak (1989), se basan en tres ejes: la enseñanza docente, el alumno y los materiales. Aprender significativamente involucra entender y supone acción personal sobre la información que nos llega.

Algunas consideraciones en las que se apoya el aprendizaje significativo señalan que: a) la construcción de conocimientos depende de la relación entre los conocimientos previos y los nuevos y el nivel de conciencia o la reflexión del estudiante; B) la estructura cognitiva posee una organización jerárquica y lógica y; C) los nuevos esquemas se realizan a base de organizadores de ideas generales y de esquemas procesadores con grandes potencialidades de inclusión y jerarquización (Ausubel, 1983, p.258).

Asimismo, en el aprendizaje significativo, o teoría constructivista, o bien en el aprendizaje a largo plazo, es necesario relacionar las ideas previas con los nuevos aprendizajes del alumnado (Ballester, 2002). Por lo tanto, para lograr esa significatividad, se debe poner atención en cada uno de los elementos y factores que afectan y que pueden ser manipulados para tal fin (Rodríguez, 2004).

2.3. Estilos de aprendizaje

Allport (1961) señala que cada individuo tiene un conjunto afectivo de rasgos personales y cognitivos y una determinada forma de pensar y de hacer. Los estilos cognitivos son las diferentes maneras que tienen las personas de percibir y organizar la información (Woolfolk, 1995) o bien son las preferencias personales y estables que surgen en la organización perceptiva y de categorización conceptual que se realiza de la información recibida (Kagan, et al., 1964). Es decir, es el cómo la persona se relaciona consigo misma y con el entorno. Los estilos tendrían un sello de identidad cognitiva y afectiva como resultado del contexto en que vive cada persona, de sus capacidades y de su manera de interactuar.

La ambigüedad actual sobre cómo surgen los estilos de aprender en función de los estilos cognitivos genera incertidumbre. Si bien los estilos educativos son más amplios en su definición porque su propia etimología define la educación como un concepto amplio y difícil de concretar, habría que decir que de este estudio –y siguiendo la línea de Gallego y Alonso (1994, 2012)– los estilos de aprendizaje precisan de la parte cognitiva. Por tanto, pueden considerarse una creación de ambos.

Definir los estilos de aprendizaje conduce a tener presente que cada estudiante tiene su propio estilo. Este se podría definir como las formas preferidas que tiene el alumno para estudiar y aprender (Acosta y Navarro, 1999, p.467). Existen múltiples teorías y definiciones sobre los estilos de aprender; entre estos destacan y comparten los estudios de Honey y Mumford (1992), quienes definen que un estilo de aprender es una serie de comportamientos y actitudes que hacen que la persona prefiera un determinado tipo de aprendizaje.

Cabe señalar que el dilema sobre la conceptualización de los estilos de aprendizaje continúa. También que ese hecho repercute en la manera de enseñar, ya que es frecuente que el profesor tiende a enseñar de la manera como le gustaría que le

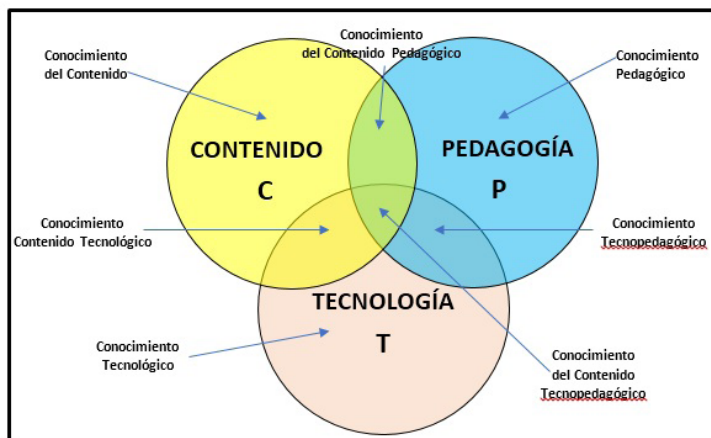
enseñaran a él, es decir, de cómo le gustaría aprender (Gallego y Nevot, 2007, p.96). En ese sentido, se trata de encontrar los medios (estilos) más prácticos y útiles para conocer y atender las diferencias individuales de los alumnos.

Ante este panorama de definiciones, estamos de acuerdo con Curry (1983), en el sentido de que uno de los obstáculos más importantes para el avance de los estudios sobre estilos de aprendizaje teórico es la definición de actitud, así como de ámbitos, comportamientos y visiones particulares que se quieren encontrar al relacionarlos con su significación conceptual. Según Curry, los estilos de aprendizaje son aquellas habilidades o rasgos cognitivos que le permiten a una persona adaptarse a las diversas situaciones de aprendizaje» (Alonso, Gallego y Honey, 1994, p. 50)

Según las teorías relacionadas con las emociones, ver, en particular, Vivas, Gallego y González (2006), sobre educar con las emociones, se debe considerar la importancia de identificar los tipos de emociones primarias (felicidad, sorpresa, tristeza, miedo), secundarias (ansiedad, amor, cariño, hostilidad) y sociales (orgullo, simpatía, vergüenza, amor propio, dignidad, admiración). Otros estudios relacionados con las habilidades sociales están asociados a los comportamientos conductuales interpersonales, que son aceptados por el componente cultural social del individuo o mentor.

Estas habilidades sociales permiten crear vínculos nuevos y resolver conflictos. Por lo tanto, la autoconciencia y los estados internos repercuten en nuestra conciencia emocional y en la calidad de orientación o acompañamiento del mentor al mentorado. Así mismo, Dunn y Dunn (1979); Novak (1989); Kolb(1971), se refieren al aprendizaje en personas adultas a través de la experiencia, del contexto o entorno y de la herencia, basado en las ideas de Dewey, Piaget y Lewin.

En la Figura 1, se destaca la importancia del conocimiento y de la interacción entre los contenidos, que generan el conocimiento de contenidos, el conocimiento tecnológico y el conocimiento pedagógico (Koehler y Mishra, 2008). Estos tres conocimientos sectoriales se interrelacionan, dando lugar a conocimientos específicos: conocimiento tecnológico (TK), que es la manera sobre ciertos modos de pensar y trabajar con la tecnología y conocimientos pedagógicos (PK) o el arte de enseñar la didáctica del docente. Es la idea de Shulman (1986), que se aplica en contenidos específicos a fin de transformarlos en materia destinada a la enseñanza. El método encuentra e interpreta varias maneras de representar la propuesta y adapta materiales adecuados según los estilos de aprender y de enseñar maestro-alumno (tutor, mentor y mentorizado). Finalmente, conocimiento de contenidos (CK), este aspecto consiste en el conocimiento de los profesores sobre la materia que hay que aprender o enseñar. Durante el desarrollo del proyecto y en coordinación con los alumnos, se analizaron diversos conceptos de mentoría, b-mentoría, e-mentoría, aprendizaje virtual, tecnologías mixtas, realidad virtual, LMS — Moodle.

FIGURA 1. ¿Qué son los saberes tecnológicos y pedagógicos del contenido *TPACK*?

FUENTE: Mishra, Punya y Koehler, Matthew (2015).

Por otro lado, son relevantes los estudios de la acción tutorial en la enseñanza a distancia (Gallego, 1993), los cuales proponen dos enfoques de la acción orientadora: (a) tutoría de orientación y (b) tutoría académica. La importancia de las orientaciones del sistema educativo en el mundo laboral es destacada por Lázaro (1993) y Marnette (1993). Asimismo, figuran los estudios relacionados con la orientación universitaria en la problemática académica y profesional de (Díaz, 1993), y los estudios basados en la orientación del sistema educativo y el mundo laboral de (Ramírez, 1993).

3. METODOLOGÍA

La investigación desarrollada fue de enfoque cualitativo, de paradigma naturalista, nivel exploratorio – descriptivo (Hernández y Mendoza, 2018). El método cualitativo empleado es la hermenéutica y teoría fundamentada: la primera construye su propio conocimiento a partir de procesos subjetivos, generando hallazgos de su propia investigación (Grundy, 1991); la segunda trata de desarrollar estructuras teóricas a partir de los datos cualitativos que son recogidos y analizados sistemáticamente. (Atkinson, 2005; Tójar, 2006). Así mismo, el proceso de investigación se desarrolló con la matriz de categorización (tabla 1).

La tabla 1 describe las categorías y subcategorías del estudio, las fuentes informantes, las técnicas y los instrumentos en la matriz de categorías correspondientes a la investigación propuesta.

TABLA 1. Matriz de categoría y subcategorías de mentoría

Categorías	Subcategorías	Fuente informante	Técnicas	Instrumento
✓ Oportunidades formativas	✓ Ámbito del desarrollo socio-personal ✓ Nivel académico y profesional.	Unidad de Gestión Educativa Local de Lima.	Entrevistas en profundidad	Guía de preguntas de entrevistas
✓ Procesos eficaces de aprendizajes	✓ Proceso de ayuda y apoyo al aprendizaje.			
✓ Orientación y seguimiento a los estudiantes del posgrado.	✓ Proceso de acompañamiento y apoyo al estudiante.			
✓ Habilidades y competencias en el manejo de las herramientas digitales	✓ Empleo de las nuevas tecnologías de manera eficiente			

Fuente: Elaboración propia (2021).

El objeto del estudio fue un grupo de estudiantes del programa de doctorado en educación; en concreto, de los seminarios de investigación 1 y 2 de la Universidad César Vallejo, dictados en las filiales de Lima Norte y de Ate, durante los períodos 2020-1 y 2020-2. Se caracterizaron sujetos-instituciones que brindaron información relevante para la investigación. En ellos se aplicó la entrevista a dos psicólogas docentes de la Escuela de ambas filiales, así como a tres psicólogas de la Unidad de Gestión Educativa Local de Lima (UGEL) N° 06. Se tuvo también una experiencia en entornos virtuales de aprendizaje (EVA) de la escuela básica regular, con la finalidad de conocer el doble rol del estudiante de posgrado y la docencia en escuelas públicas. También se aplicó la triangulación de investigadores expertos para agregar rigor, profundidad y amplitud a una determinada investigación cualitativa (Álvarez-Goyou, 2003).

Cabe mencionar que la teoría fundamentada se basa en un análisis de fuentes bibliográficas sobre mentoría en los métodos histórico-lógico-analítico-sintético-descriptivos. Esto para sustentar respuestas con la búsqueda de información pertinente en artículos de revistas de alto impacto (Tójar, 2006, p.120; Yin; 1984, p.23). Asimismo, para estudios descriptivos a través de CHAEA, se encuestó a un total de 78 estudiantes matriculados en los cursos de seminario de investigación del Programa de Doctorado en Educación, quienes se desempeñan como docentes en escuelas públicas de básica regular, en los niveles de inicial, primaria y secundaria, distribuidas en seis distritos de Lima: Los Olivos, Ate-Vitarte, La Molina, Cieneguilla, Chaclacayo y Chosica.

Adicionalmente, por motivo del Covid-19, cabe mencionar que todos los docentes y los estudiantes trabajan en modalidad virtual. La investigación excluye a

estudiantes de instituciones privadas, de programas de maestría y de talleres. Por lo tanto, en la interpretación de los resultados del cuestionario CHAEA referido a la acción del tutor, mentor y mentorizado, basado en las experiencias de (Honey y Mumford, 1986; Alonso, 1992), es fundamental analizar el proceso cíclico que se origina en el aprendizaje a través de cuatro estilos: activo, reflexivo, teórico y pragmático (Véase Tabla 9).

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, se presenta los resultados obtenidos en dos fases: primero, análisis cualitativo basado en entrevistas a expertos. Segundo, identificación de los estilos de aprendizaje de los estudiantes del programa de doctorado en educación a través de la plataforma LMS-Clementina.

4.1. Resultados cualitativos

TABLA 2. Categoría 1: Oportunidades formativas

Subcategoría: *Ámbito desarrollo socio-personal*

¿Usted considera que la mentoría apoya las oportunidades formativas en el ámbito del desarrollo socio-personal con relación a los estilos de aprendizaje en los estudiantes de nuestra Institución? Explique.

Experto	Respuesta
Experto_1	Sí, la mentoría permite orientar a los estudiantes sobre sus dudas en los aspectos sociales y personales durante su formación.
Experto_2	Sí, la mentoría permite brindar diversas oportunidades formativas en los aspectos sociales y personales. Asimismo, considero importante el diagnóstico de los estilos de aprendizaje de nuestros alumnos.
Experto_3	Sí, la mentoría brinda apoyo profesional del mentor al mentorado, cuenta con amplia experiencia y es un valor agregado muy importante para los docentes noveles que están en proceso de formación y con experiencia en una institución educativa. Así conoce las habilidades, fortalezas y las necesidades de los estudiantes, sus ritmos y estilos de aprendizaje.
Experto_4	Sí, la retroalimentación permite que se respeten los estilos de aprendizaje a través del proceso enseñanza aprendizaje de nuestros discentes y docentes.
Experto_5	Sí, dado que permitirá conocer el estilo del aprendizaje del estudiante para su mejor aprovechamiento de los temas impartidos en clases.

FUENTE: elaboración propia (2021).

Los expertos coinciden en que la mentoría brinda y orienta oportunidades formativas que se configuran con aspectos sociales-personales de los estudiantes, conociendo sus perfiles, sus estilos de aprendizaje, sus técnicas de estudio y sobre todo al ser escuchados por otros compañeros de más experiencia (Mentor), a fin de un mejor aprovechamiento en temas cognitivos, académicos, emocionales y sociales. Por lo tanto, toda propuesta requiere tiempo, calidad, transparencia y organización, lo que permite resultados a mediano o largo plazo. Otro objetivo importante es analizar el perfil y el estilo del mentor. Cabe anotar que los autores expresan que la mentoría «es un espacio exploratorio de intereses en beneficio de uno o de muchos a través del acompañamiento del mentor.»

Asimismo, los expertos consideran relevante conocer los aspectos sociales y personales, así como identificar y analizar los estilos de aprendizaje y las teorías relacionadas a los aspectos emocionales en relación con los estudios de Vivas, Gallego y González, 2006. También, educar las emociones, ya que estas constituyen un recurso didáctico que permitan desarrollar habilidades emocionales mediante ejercicios y cuestionarios que orienten al desarrollo personal y social. Así uno podría construir su propio conocimiento con sentido del esfuerzo, de la calidad y de la salud emocional de nuestros estudiantes.

TABLA 3. Categoría 1: Oportunidades formativas

Subcategoría: Nivel académico-profesional.

¿Considera importante integrar al docente novel a la llegada a la institución y en su primera semana de trabajo? Explique.

Experto	Respuesta
Experto_1	Sí, interactuar en entornos nuevos genera inseguridad, por lo que requiere de la orientación y guía de un mentor.
Experto_2	No, lo considero importante.
Experto_3	Sí, muy importante; así el docente novel que ingresa a una institución educativa puede adaptarse de manera adecuada, guiado por un docente mentor de mayor experiencia. Así mismo, se fortalecerá la formación en acción y la integración.
Experto_4	Sí, genera que el aprendizaje sea más eficaz y se transmita la importancia del trabajo en equipo como parte del desarrollo de habilidades interpersonales.
Experto_5	Sí, porque es parte de la identificación con la institución.

FUENTE: elaboración propia (2021)

No todos los expertos consideran importante integrar a un docente novel y que se le adapte a través de un plan de acción. Otros opinan que es relevante fortalecer el programa de mentoría en trabajos de investigación para que le permita a él conocer

nuevas herramientas colaborativas y desarrollar un seguimiento académico a través del LMS-Clementina. Así se podría crear alertas de posibles deserciones de estudiantes debidas a dudas reiterativas de contenidos, a deficiencia didáctica del docente o a otros factores.

Sin embargo, es relevante el acompañamiento tanto a estudiantes como al docente novel por otros mentores con mayor experiencia, a fin de orientarlo en procesos administrativos, así como en didáctica, material docente, plataformas del sistema LMS-Clementina, talleres de inducción, herramientas de tecnología de la información, investigación (gestor bibliográficos, Zoom, Atlas ti, SPSS), contenidos, estrategias docentes orientados a seminarios, enfoques de investigación cualitativos, cuantitativos o mixtos, etc.

Por lo tanto, la empatía entre el docente, el estudiante y el asesor en los retos para llevar a cabo una investigación consolidada y fortalece la identidad laboral entre docentes y colaboradores.

TABLA 4. Categoría 2: Procesos eficaces de aprendizajes

Subcategoría: Proceso de ayuda y apoyo al aprendizaje.

¿Por qué razón la mentoría ayuda en el acompañamiento de los procesos eficaces de aprendizaje en los estudiantes? Explique.

Experto	Respuesta
Experto_1	Detecta los diversos problemas y aporta en la solución de los mismos.
Experto_2	Sí, considero el acompañamiento como un proceso eficaz de aprendizaje y orientación al estudiante en todo nivel.
Experto_3	Porque un docente con buena formación, que además cuenta con un mentor para el acompañamiento en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, fortalece sus recursos. También porque el docente es la pieza clave en el proceso de generar aprendizajes
Experto_4	Porque permite el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos de forma más efectiva, enriqueciendo la forma de pensar y mejorando la comunicación efectiva.
Experto_5	Porque permite detectar las necesidades de los estudiantes.

FUENTE: elaboración propia (2021).

Los procesos eficaces de aprendizaje son relevantes para detectar a tiempo los problemas y aportar soluciones preventivas a los mentores. Así mismo, la orientación oportuna y el acompañamiento eficaz son hitos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues permiten el desarrollo de competencias y la adquisición del conocimiento, enriqueciendo la forma de pensar y mejorando una comunicación efectiva basada en las necesidades del estudiante.

TABLA 5. Categoría 3: Orientación y seguimiento a los estudiantes del posgrado

Subcategoría: Proceso de acompañamiento y apoyo al estudiante

¿Considera usted que la mentoría es un proceso de acompañamiento y apoyo que permitiría superar los problemas académicos y emocionales de los estudiantes de la Escuela de Posgrado? Explique.

Experto	Respuesta
Experto_1	Sí, al detectar los problemas académicos y emocionales del estudiante, debe contar con acompañamiento efectivo y estrategias educativas que permitan superarlo.
Experto_2	Sí, considero importante la mentoría como proceso de acompañamiento, apoyo emocional y académico de nuestros estudiantes.
Experto_3	Sí, definitivamente la pieza fundamental en el desarrollo de la calidad es el maestro y tiene que estar preparado académica y emocionalmente
Experto_4	Sí, a través de la empatía se genera un vínculo personal de confianza y respeto, lo cual establece una relación para el soporte de las dificultades que se presenten.
Experto_5	Sí, dado que en esta etapa del camino la aspiración al grado académico genera mucho estrés y alienta la deserción.

FUENTE: elaboración propia (2021).

Los expertos coinciden en que los procesos de acompañamiento y de apoyo emocional al estudiante es relevante. También que se debe tomar medidas preventivas de parte de las autoridades del centro en caso de que se detecte algún problema emocional o académico de parte del docente o mentor.

La autoconciencia emocional y social a través del conocimiento de nuestras emociones y pensamientos (metacognición) requiere la comprensión de nuestras reacciones emocionales. Esto implica una alfabetización emocional de parte del estudiante. Sin embargo, es pasible de nuevas frustraciones por no responder académicamente la alta exigencia de los seminarios de investigación. Es importante que exista empatía entre el docente, el estudiante y el asesor en los retos que conllevan a culminar la tesis doctoral y superar su sustentación y defensa. Esta situación puede generar sentimientos encontrados en el estudiante, como miedo, inseguridad con respecto a la propia capacidad de manejar una situación de amenaza, desasosiego, salud, etc. También, desempleo, pérdida de un ser querido, deserción escolar del centro donde labora el docente que estudia en el programa doctoral (Goleman, 2015).

Es fundamental trazar un plan de acción con herramientas colaborativas que haga posible que el docente de investigación desarrolle un seguimiento académico y social con el estudiante, y esto mediante un entorno virtual LMS-Clementina que permita crear alertas ante la posibilidad de deserción de un estudiante por causas arriba mencionadas.

TABLA 6. Categoría 4. Habilidades y competencias en el manejo de las herramientas digitales

Subcategorías: empleo de las nuevas tecnologías de manera eficiente.

¿Qué importancia tiene para usted desempeñarse como mentor? Indique las ventajas y desventajas en la labor pedagógica a través de tecnologías de la información y comunicación en tiempos de pandemia. Explique.

Experto	Respuesta
Experto_1	Es muy relevante el desempeño del mentor, y más aún en este contexto, ya que apoya al estudiante en la consecución de sus metas.
Experto_2	Es importante el desempeño del mentor como soporte emocional.
Experto_3	Hoy en día el uso de las tecnologías de la información y comunicación debe potenciarse, puesto que nuestra labor en educación está enfrentando nuevos retos que el docente debe encarar. Para ello debe desarrollar habilidades en el campo de las Tics, sobre todo en estos tiempos de pandemia y de globalización mundial.
Experto_4	Ventajas: aprendizaje constante y oportuno, acompañamiento a largo plazo, motivación ante los retos que se presentan en la coyuntura actual. Desventajas: dificultad en la accesibilidad y desconocimiento de los medios tecnológicos.
Experto_5	Ventaja: la tecnología facilita la comunicación y nos permite compartir cualquier información en cualquier momento. Desventaja: el que el mentor no esté capacitado en herramientas digitales.

FUENTE: elaboración propia (2021).

Las habilidades y competencias en el manejo de herramientas digitales permiten un mejor desempeño del mentor, ya que le brinda un soporte académico o emocional en la situación crítica en que hoy se encuentra en el Perú: alto nivel de corrupción, inseguridad ciudadana, pandemia, etc.

La modalidad virtual a través de las tecnologías de la información que la Escuela de Posgrado ofrece diversos servicios, entre ellos: capacitación de docentes y estudiantes en metodologías, así como una biblioteca virtual con acceso abierto desde sus casas a diversas bases de datos (Scopus, p. ej.) y a libros electrónicos que alienten búsquedas de contenidos de gran calidad (Cacheiro, 2011).

4.2. Identificación de los estilos de aprendizaje

A nivel descriptivo, había cuatro fases: (a) para el diagnóstico de los estilos de aprendizaje, se identificó 78 estudiantes matriculados del 2020-1 y 2020-2 del programa de doctorado. (b) Ellos tuvieron una primera sesión teórica-práctica de estilos de aprendizaje dictada en los seminarios de investigación 1 y 2 del Programa de Doctorado en

Educación de la Universidad César Vallejo. (c) Se utilizó el cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) y, en modalidad virtual, el Sistema LMS-Clementina de la Escuela de Posgrado. (d) Se analizaron los resultados y se determinó la preponderancia de acuerdo a los baremos (Honey y Mumford, 1986; Alonso, 1992a).

TABLA 7. Baremos Estilos de Aprendizaje (CHAEA)

Estilo	Preferencias				
	Muy baja	Baja	moderada	Alta	Muy alta
Activo	0-6	7-8	9-12	13-14	15-20
Reflexivo	0-10	11-13	14-17	18-19	20
Teórico	0-6	7-9	10-13	14-15	16-20
Pragmático	0-8	9-10	11-13	14-14	16-20

Fuente: Alonso (1992a).

Los resultados descriptivos de los estudiantes del programa de mentoría fueron: estilo activo (10.55), estilo reflexivo (13.88), estilo teórico (13.84) y el estilo pragmático (13.02). En todos los casos, fueron de preferencia moderada (tablas 7 y 8).

TABLA 8. Resultados de los estilos de aprendizaje de los estudiantes del Programa de Doctorado en Educación

CURSOS	Nro. de estudiantes	ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
Seminario de Investigación 1	34	12.00	11.00	14.00	16.00
Seminario de Investigación 3	21	9.90	16.00	14.38	12.10
Tecnología de la Información	23	9.75	14.63	13.13	10.96
Promedio total	78	10.55	13.88	13.84	13.02

FUENTE: Elaboración propia (2021). Resultados CHAEA (Alonso, Gallego y Honey, 1994).

Las características de cada estilo son: (a) Estilo activo: descubridor, espontáneo, expresivo, comunicativo, líder, solucionador de problemas. (b) Estilo reflexivo: observador, paciente, investigador, prudente. (c) Estilo teórico: estructurado, planificado, ordenado, relacionador. (d) Estilo pragmático: realista, práctico, positivo, claro, seguro de sí, solucionador de problemas.

La identificación y el análisis de los estilos de aprendizaje se desarrollaron mediante el Moodle LMS-Clementina, entorno amigable e intuitivo en las investigaciones de acción orientadora, basado en los estudios de la tutoría en la enseñanza a distancia de

(Gallego, 1993). De acuerdo con la tabla 9, se precisa las fases del ciclo de aprendizaje de la mentoría del tutor.

TABLA 9. Proceso cíclico del aprendizaje

Fases	CHAEA	Mentoría tutor
I Fase activa	Reunir la información.	Identificar los perfiles de aprendizajes del mentor y mentorizado a través del LMS-Clementina.
II Fase reflexiva	Análisis de la documentación.	Análisis del perfil del mentor y mentorizado.
III Fase teórica	Sintetizar y estructurar la información.	Registrar en los foros (bitácoras) del sistema LMS
IV Fase pragmática	Aplicar y seleccionar un instrumento, un método, una muestra y ejecutarlo o llevar a la práctica.	Cuestionario y entrevista a profundidad del programa de mentoría.
Repetir el ciclo		
I Fase activa	Tomar datos de la muestra con la aplicación del cuestionario	Revisión de las bitácoras y registrar las acciones del mentor y mentorizado de la muestra seleccionada.
II Fase reflexiva	Analizar los datos	Analiza y registra en la bitácora de la unidad de investigación.
III Fase teórica	Estructurar los datos.	Organiza la información.
IV Fase pragmática	Intentar llevar a la práctica todo.	Elabora un plan de acción de mentoría para el curso asignado del curso de seminario de investigación y desarrollo de estrategias.

ELABORADO POR EL AUTOR. FUENTE: Fases de un proceso ciclo de aprendizaje (Honey y Mumford, 1986; Alonso, 1992a).

5. DISCUSIONES

El estudio presentado permite afirmar la importancia del análisis sobre los modelos teóricos en la mentoría y el análisis del aprendizaje significativo. En correspondencia con la identificación de las oportunidades formativas en el ámbito del desarrollo socio-personal de los estilos de aprendizaje en los estudiantes del programa doctorado, los resultados indican la importancia que brinda la mentoría como soporte formativo en aspectos social-personal de los estudiantes que ingresan al programa y como los ayuda a superar las exigencias académicas y administrativas que conlleva. Sin embargo, existen otros factores de riesgo y se manifiestan cuando el docente carece de estrategias didácticas, además no se deja entender o no considera o toma en cuenta otros aspectos fundamentales debido a temas de formación.

Teniendo en cuenta que los contenidos del programa en los cursos de seminario en investigación son complejos y requieren ser atendidos detenidamente. De acuerdo a los estudios (Honey, Mumfort, 1986; Alonso, 1992), relacionados con los estilos de aprendizaje que analizan los cuatro estilos teórico, pragmático, reflexivo y activo, los cuales señalan la oportunidad de condicionar el aprendizaje, es decir, los conocimientos y destrezas, el contexto y el ambiente, las actitudes y emociones. En otras palabras, lo que una persona es capaz de hacer, más. Asimismo, lo que esa persona quiere hacer igual o lo que esa persona hace. Por lo tanto, debe ser capaz de aprovechar las oportunidades de aprendizaje, tener excelente dominio del conocimiento del tema a investigar, poseer las destrezas necesarias para aprender por experiencia y trabajar en ambientes o contextos que fomenten oportunidades de aprendizaje.

Por otro lado, y de acuerdo a los resultados obtenidos a través del Cuestionario Honey Alonso Estilos de Aprendizaje (CHAEA) indica una preponderancia moderada en los estilos reflexivo y teórico en los estudiantes del programa doctoral. Esto indica la necesidad en desarrollar la mentoría y fomentar docentes y estudiantes eclécticos que permitan adaptar sus estilos de aprendizaje en el desarrollo de diversas habilidades tales como en el aspecto social, comunicación, pensamiento crítico, investigación y autogestión.

En correspondencia con la identificación de las oportunidades formativas del desarrollo socio-personal en la integración al docente novel, de acuerdo a los resultados los expertos afirman que es relevante fortalecer el programa de mentoría en los docentes que desempeñan los cursos de investigación a través de un acompañamiento eficaz del equipo de mentores de la Universidad. Sin embargo, Soler (2003), afirma que estas estrategias de la mentoría están vinculadas con la progresión, el crecimiento y los retos profesionales.

Es preciso conocer bien el proceso, los beneficios que se pueden obtener, los objetivos que se persiguen y las barreras que existen para hacer un diseño adecuado del programa de mentoría. Finaliza, señalando la importancia del apoyo suficiente en los niveles ejecutivos de una organización y los medios que permitan financiar el proyecto o una infraestructura apropiada, también se puede afirmar, que los dos factores claves en el rol del tutelado son la proactividad y su capacidad de comunicación.

Vargas (2018) considera que es importante brindar el apoyo necesario al docente novel el mismo que permita lograr una identidad en la comunidad, un compromiso institucional por medio de un trabajo progresivo de acompañamiento, de acuerdo a las fortalezas y debilidades del docente. Esto dependerá del nivel y conocimiento, experiencia profesional del docente investigador, cualificado en temas de didáctica o pedagogía, así como habilidades tecnológicas y de contenidos relacionado con proyectos, tesis y publicación de artículos, teniendo en cuenta las líneas de investigación y dominio profesional correspondiente.

Otros estudios desarrollados por Gallego (1993) exponen que es preciso un entrenamiento y una formación, en el cómo aprender dentro de las organizaciones que

correspondan. La incorporación de un auto y hetero-diagnóstico de los estilos personales de aprendizaje en los planes de selección personal y en formación de empresas transnacionales hoy en día.

La unidad de posgrado de la universidad fomenta diversos talleres de formación docente en habilidades blandas, tecnológicas y de investigación. Sin embargo, aún falta lograr metas en el nivel de satisfacción del alumno de posgrado, así como del personal docente a través de un clima laboral idóneo en tiempos de pandemia. Otro factor que preocupa y afecta al profesor novel, en las universidades peruanas, es que los docentes contratados a tiempo completo (40 horas semanales) son pocos, frente a los docentes contratados (tiempo parcial) que son mayoría y no gozan de beneficios sociales.

En correspondencia en la identificación de los procesos de aprendizaje que permitan un acompañamiento eficaz de la mentoría en los estudiantes de posgrado. El estudio presentado permite afirmar que los estudiantes, manifiestan diversos problemas académicos, así como administrativos, de conducta, entre otros. Por tanto, los resultados resaltan la importancia del acompañamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que nos permitirá detectar el logro de competencias y la adquisición de conocimientos, gracias a la acción tutorial desarrollado en los estudios de (Gallego, 1993, p. 123), que se enfoca en indagar sobre la conducta de entrada o inicial del alumno. Con relación a las condiciones mínimas que debe reunir un estudiante, en el caso del posgrado, sería a través de una prueba diseñada para este objetivo. El diagnóstico sobre los estilos de aprendizaje, es identificar y conocer, además las aptitudes y las actitudes previas del estudiante, sus expectativas ante el curso y también sus posibilidades de rendimiento académico. Estas acciones permitirán al docente (tutor) o al mentor una acción preventiva para mejorar las destrezas de aprendizaje, gestión del tiempo, detectar alguna baja motivacional y en consecuencia llevar orientación en los cursos de seminarios de investigación.

Por otro lado, y de acuerdo a los resultados, es relevante un diagnóstico oportuno, una acción del tutor y mentor con empatía, tener en cuenta estrategias de apoyo emocional y académico a los estudiantes del posgrado. Respondiendo al objetivo presentado, se relaciona con los estudios de Vivas, Gallego y González (2006), donde el manejo de las emociones y estrategias para su control, es una capacidad adquirida que puede desarrollarse a través del modelamiento y la educación.

Sin embargo, nuestro bagaje emocional tiene un valor de supervivencia porque nuestras emociones han terminado integrándose en forma de tendencias innatas y automáticas en los estudios basados de (Goleman, 2001, 2015). Por lo tanto, el manejo emocional y las estrategias de control, se apoya en el autocontrol. Esto se refleja en el acto de sustentación de la tesis doctoral que significa saber superar los bloques emocionales que ciertas situaciones pueden provocar y pueda superarlo finalmente con éxito, gracias al acompañamiento y orientaciones del mentor.

En correspondencia en la identificación de las habilidades en el manejo de herramientas digitales en estudiantes y docentes del programa. El estudio presentado permite afirmar que los estudiantes son capaces de manejar entornos virtuales de aprendizajes amigables del LMS– Clementina, donde los recursos están al alcance del docente y de los estudiantes a través de herramientas tutoriales, videoconferencias, Foros, Chats, acceso a la Biblioteca virtual, Scopus, EBSCO, libros electrónicos, programas antiplagio (Turnitin), wikis, entre otras. Sin embargo, el tutor debe también fomentar la importancia del conocimiento tecnológico, en desarrollar habilidades digitales en los estudiantes (Cacheiro, 2011).

Esta investigación añade interés a los estudios de formación propuestos por Koehler, Mishra, y Cain, (2015), basados en el conocimiento o saberes tecnológicos, Pedagógicos y de contenidos (originalmente TPCK, conocido como TPACK, Tecnología, Pedagogía y Conocimiento del Contenido). Se fundamenta en las bases teóricas de Shulman (1986, 1987) sobre contenidos del conocimiento pedagógico para considerar los conocimientos tecnológicos. La aplicación del modelo TPACK permite a los docentes y mentores una metodología apropiada en la enseñanza efectiva con la tecnología.

De acuerdo a los resultados, los expertos indican es una ventaja desarrollar habilidades de en el campo de la TIC y en tiempos de globalización mundial. Asimismo, las tecnologías facilitan la comunicación entre Mentor y estudiantes o Tutor y mentores. Sin embargo, una desventaja sería la falta de interés o desmotivación por aprender además de no estar capacitado en herramientas digitales. Así como también alguna dificultad en la accesibilidad o falta de equidad en aquellos estudiantes que no cuentan con los servicios básicos, como luz, agua, o viven en lugares remotos o zonas rurales del País, donde los accesos de Internet son limitados.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, la mentoría y el aprendizaje significativo de los distintos modelos teóricos y estándares presentados ofrecen orientación y seguimiento adecuado en los estudiantes de posgrado. Por ello, es de vital importancia incluir, el acompañamiento del mentor a través del diagnóstico y la aplicación de los estilos de aprendizaje aportando un valioso recurso para el mentor en modalidad virtual. Las oportunidades formativas en el ámbito del desarrollo social-personal en la educación superior producen una repercusión favorable a mediano y largo plazo en relación con las metas propuestas en los cursos de seminario de investigación, diseño y desarrollo de tesis en posgrado. Sin embargo, la orientación y el seguimiento es relevante y eficaz cuando existe un verdadero apoyo emocional y académico del mentor ecléctico y empático en aras que el estudiante alcance de manera autónoma sus metas propuestas. Por lo tanto, es labor de todos fortalecer las habilidades de comunicación que

permitan crear un vínculo de confianza a través del desarrollo emocional. Finalmente, ahora en tiempos de pandemia, es preciso reforzar nuestras habilidades y competencias en el manejo de herramientas digitales mediante los recursos que ofrecen las universidades y se fomente la investigación con equidad entre docentes y estudiantes en bienestar de todos.

7. REFERENCIAS

- Álvarez-Goyou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós.
- Alonso, C.M. (1992a). *Estilos de aprendizaje: análisis y diagnóstico en estudiantes universitarios*. Editorial Universidad Complutense. Dos tomos.
- Allport, G.W. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. Holt, Rinehart and Winston.
- Alonso, C.M, Gallego, D.J., y Honey P. (1994, 2012). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnósticos y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Aguilar, N. L., y Manzano, N. (2018). La mentoría en el nivel universitario: etapas para su implementación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 260-261. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Ausubel, D. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2da Ed.: Trillas.
- Atkinson, P. (2005). Investigación cualitativa: unidad y diversidad. *Forum Qualitative Sozialforschung / Fórum: Investigación social cualitativa*, 6 (3). <https://doi.org/10.17169/fqs-6.3.4>
- Barrón, A. (1993). Aprendizaje por descubrimiento: principios y aplicaciones inadecuadas. *Enseñanza de las Ciencias*, 11(1), 3-11.
- Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press.
- Ballester, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica*. Seminario de Aprendizaje Significativo.
- Beltrán, J. (1990). Aprendizaje. En AA.VV., *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Paulinas, 356-885.
- Burke, R. J. & McKeen, C. A. (1997). Benefits of Mentoring Relationships among Managerial and Professional Women: A Cautionary Tale. *Journal of Vocational Behavior*, 51(1), 43-57.
- Bruner, J. S. (1968). *El proceso de la educación*. Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.
- Cacheiro González, M.L. (2011). Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. *Revista de Medios y Educación Pixel– Bit*. 39, pp. 69-81. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36818685007.pdf>
- Camacho, I. (2018). Mentoría en educación superior, la experiencia en un programa extracurricular. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), pp. 86-99. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1999>

- Clark, E. (1994). Mentoring: Its Potential for Staff Development and Learning Enhancement in a Legal Environment. *Journal of Professional Legal Education*, 12, 239.
- Corral-Carrillo, M., y Martín Cuadrado, A. (2015). Mentoría en la universidad, nuevos modelos de comunicación e intercambio: Las Redes Sociales y la Comunidad de aprendizaje. En el marco del XX Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento VII Congreso Pizarra Digital: Diversidad, Estrategias y Tecnologías: Tecnologías y Diversidad como base para la función docente. UNED. Madrid.
- Curry, L. (1983). An organization of learning style theory and constructs. En L. Curry (ed.). *Learning style in continuing medical education*. Canadian Medical Association pp. 115-131.
- Díaz, M.T. (1993). *La Orientación Universitaria ante la problemática académica y profesional del estudiante*. Narcea.
- Dunn R., Dunn K. & Price G.E. (1979). *Learning Style Inventory (LSI) for students in grades 3-12*. Lawrence. Price Systems.
- Gallego, D. J. (1993). «La tutoría en la enseñanza a Distancia», en *Aplicaciones Tecnológicas a la Educación a Distancia*. Proyecto PATED de las Comunidades Europeas. FORCE y ANCED (Asociación Nacional de Centros de Enseñanza a Distancia).
- Gallego, D. y Alonso, C. (1994, 2012). *Los estilos de aprendizaje*. Mensajero.
- Gallego, D. y Nevot, A. (2007). Los estilos de aprendizaje y la enseñanza en matemáticas. *Revista Complutense de Educación* 19 (1), 95-112.
- Gagné, N. (1985). *Psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Visor.
- Garringer, M., Kupersmidt, J., Rhodes, J., Stelter, R. y Tai, T. (2015). *Elements of Effective Practice for Mentoring*. (4th Edition). MENTOR: The National Mentoring Partnership. <https://n9.cl/q1u4l>
- Goleman, D. (2015). *Cómo ser un líder: ¿Por qué la inteligencia emocional sí importa?* Penguin Random House Grupo Editorial España.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Honey, P. y Mumford, A. (ed.). (1986). *Using our Learning Styles*. Peter Honey.
- Honey, P. y Mumford, A. (1992). Questions and answers on Learning Styles Questionnaire. *Industrial and Commercial Training* 24 (7), 10-13.
- Johnston, B. (2013). *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*. Narcea.
- Kagan, J., Rosman, B. L., Day, D., Albert, J., y Phillips, W. (1964). Information Processing in the Child: Significance of Analytic and Reflective Attitudes. *Psychological Monographs: General and Applied*, 78(1), 1-37. <https://doi.org/10.1037/h0093830>
- Kolb, David A. (1971). «Individual Learning Styles and the Learning Process,» *MIT Sloan School Working Paper No. 535-71*.

- Koehler, M.J. y Mishra, P. (2008). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) AACTE. *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators* (pp. 3-30). Routledge.
- Koehler, M. J.; Mishra, P. y Cain, W. (2015). ¿Qué son los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK)? *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 10 (6), 9-23.
- Lázaro, A. (1993). «La orientación en la Educación Obligatoria», en *Orientación en el sistema educativo y el mundo laboral*. Dpto. MIDE, UNED y AEOEP., pp. 59-65.
- Manzano, N., Martín, A., Sánchez, M., Ríquez, A., y Suárez, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XXI*, 15(2), 93-118. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/128/94>
- Marnette, D.G. (1993). «Desarrollo de la Orientación Europea». *Orientación en el sistema educativo y el mundo laboral*. Madrid: Dpto. MIDE, UNED y AEOEP., pp.15-20.
- Novak, J. D. (1989): Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender. *Investigaciones y experiencias didácticas*.
- Parsloe, E. (1999). *Coaching and Mentoring: Practical Methods to Improve Learning*. Kogan Page.
- Pavlov, I. (1927). *Conditioned reflexes: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. Oxford University Press.
- Piaget, J. (1983). *Psicología y pedagogía*. Editorial Sarpe.
- Ramírez, M.T. (1993). «El Orientador de centro en la Educación Obligatoria», *Orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral*. Dpto. MIDE, UNED, y AEOEP., pp. 65-71.
- Rivas Navarro, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Consejería de Educación. Viceconsejería de Organización Educativa.
- Rodríguez, M. L. (2004). La teoría del aprendizaje significativo. En Cañas, A. J.; Novak, J. D. y González, F. M. (Eds.). *Concept Maps: Theory, Methodology and Technology*. First Conference on Concept Mapping.
- Sánchez-Ortega, J., Echaíz-Rodas, C., y Zegarra-Pinto, O. (2016). Relación entre los Estilos de Aprendizaje y la Probidad Académica en Estudiantes del Programa Doctorado de la Universidad Autónoma del Perú. En L. Miranda, P. Alves y C. Morais (Eds.), *VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem: livro de atas* (pp. 782-797). Instituto Politécnico. <http://hdl.handle.net/10198/12934>
- Sánchez-Ortega, J. y Zegarra-Pinto, O. (Julio, 2017). Aplicación del Programa Virtual LMS-Schoology para mejorar el Rendimiento Académico del área de Investigación en Estudiantes de Maestría de la Universidad Autónoma del Perú. Trabajo presentado en IV Congreso Iberoamericano de Estilos de Aprendizaje, Concepción. <https://pirhua.udel.edu.pe/handle/11042/3146>
- Sánchez, H, y Reyes, C. (2009). *Psicología del aprendizaje en educación superior*. Visión universitaria.
- Sánchez-Elvira Paniagua, Á., y Santamaría Lancho, M. (2005). Orientaciones para el aprendizaje a distancia y el uso de los cursos virtuales para estudiantes de la

- UNED: *Plan de Acogida. Guía para alumnos nuevos de la UNED I: Competencias necesarias para ser un estudiante a distancia*. UNED.
- Skinner, B. F. (1930). On the Conditions of Elicitation of Certain Eating Reflexes. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 16, 433-438.
- Spence, K. W. (1956). *Behavior Theory and Conditioning*. Yale University Press.
- Soler, R. (2003). *Mentoring. Estrategia de desarrollo de recursos humanos*. Gestión2000.com.
- Shulman, L.S. (1986). Paradigms and research programs for the study of teaching. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). Macmillan.
- Tamayo, M. T. (2004). *El proceso de la investigación científica* (4ta ed.). Limusa. edición.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. La Muralla.
- Valverde, A., Ruiz, C., García, E., y Romero, S. (2004). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Contextos educativos*. 6-7, 87-111. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1049470.pdf>
- Watson, J. B. (1955). *El conductismo*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1924).
- Vargas, V. (2018). *Estudio de experiencias de mentorías en establecimientos educacionales municipales de regiones en Chile* (Tesis doctoral). Universidad Privada de Tacna, Perú. <https://n9.cl/yw0g>
- Vygotsky, L. S. (1966). *Pensamiento y lenguaje*. Edición Revolucionaria.
- Vivas, M., Gallego, D. González, B. (2006). *Educación y emociones*. DYKINSON.
- Yin, R.K. (1984). *Case Study Research. Design and Methods* (3ra. Ed.). Sage.
- Woolfolk, A. (1995). *Educational Psychology*. Allyn and Bacon.

6. Grupos de Facebook como herramienta de apoyo a la comunicación y enseñanza en la Educación Superior a Distancia

JOSÉ MIGUEL ROMERO-SARITAMA

Departamento de Ciencias Biológica y Agropecuarias. Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)

jmromero@utpl.edu.ec

ROSA JANNETH SIMALUIZA

Departamento de Ciencias de la Salud. Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)

rjsimaluiza1@utpl.edu.ec

RESUMEN: En los últimos años, la red social Facebook ha sido la más utilizada en el ámbito educativo. Bajo esta realidad, el presente trabajo se enmarca en conocer la percepción del estudiantado sobre el uso del Facebook como una herramienta de enseñanza y comunicación educativa entre estudiante-estudiante, docente-estudiante. Para ello, se creó un grupo cerrado de Facebook en la materia Prácticum 3 de la carrera en Gestión Ambiental que se dicta en la Modalidad de Estudios a Distancia de la Universidad Técnica Particular de Loja – Ecuador. Posterior al trabajo realizado en la red social, se generó y aplicó un cuestionario de 15 ítems a los estudiantes. Los alumnos percibieron de un modo positivo el uso del Facebook para mejorar procesos comunicativos durante el desarrollo de la materia, existiendo valoraciones positivas entre las variables analizadas. Para la mayoría de los estudiantes, el Facebook permitió mayor facilidad de interacción, prefiriendo así, el uso de esta herramienta social a la plataforma educativa usada en la universidad. Los resultados evidenciaron que, el Facebook puede ser un recurso educativo de apoyo directo en los procesos comunicativos en la Modalidad de Estudios a Distancia, donde, uno de los puntos de inflexión ha sido la comunicación entre los autores del proceso educativo.

Palabras clave: Aprendizaje en línea; comunicación educativa; complemento educativo; Entorno virtual de aprendizaje; Redes sociales.

ABSTRACT: In recent years, the social network Facebook has been the most widely used in the educational field. Under this reality, this work is framed in knowing the perception of students about the use of Facebook as a tool of teaching and educational communication bet-

ween student-student, teacher-student. For this, a closed Facebook group was created in the Practicum 3 class, of the career in Environmental Management that is taught in Distance Studies Mode of the Private Technical University of Loja – Ecuador. After the work carried out on the social network, a questionnaire of 15 items was generated and applied to the students. Students perceived in a positive way the use of Facebook to improve communication processes during the development of the subject, with positive correlations between the variables analyzed. For most of the students, Facebook allowed greater ease of interaction, thus preferring the use of this social tool to the educational platform used in the university. The results showed that Facebook can be a positive resource for direct support in communication processes in Distance Studies Mode, where, one of the turning points has been communication between the authors of the educational process.

Key words: Online learning; educational communication; educational supplement; Virtual learning environment; Social media.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, el internet y las redes sociales son parte del diario vivir de los jóvenes y adultos en todos los estratos sociales por todo el mundo. Se estima que de los 4.021 mil millones de personas que utilizan Internet, 3.196 mil millones son usuarios activos de redes sociales (We Are Social y Hootsuite, 2018). Las mismas que, desde un punto de vista educativo están transformando la planeación y organización de las actividades escolares en el Siglo XXI (Salas-Rueda, 2020), «debido a que estas herramientas tecnológicas y de comunicación permiten compartir ideas, información, contenidos, videos e imágenes con cualquier internauta en internet» (Arouri, 2015; Park, Song y Hong, 2018).

Si bien, las redes sociales no nacieron con la intención de ser consideradas como un complemento a la docencia y al aprendizaje (Fueyo, Braga y Fano, 2015). La verdad es que, desde el lanzamiento de la red social Facebook, varios usos de su plataforma se han ido redireccionando a la educación (Scherer y Farias, 2018). Por lo que, desde varios años atrás, según Araujo (2019), «existe la necesidad de utilizar eficazmente las redes sociales en la educación, considerando que se han convertido en una realidad y, aunque no deseadas por muchos», los docentes han incorporado poco a poco en la dinámica de sus aulas (Cabero y Marín, 2014), modificando así, «las estrategias y los métodos de enseñanza-aprendizaje por medio de la tecnología, con el objetivo de satisfacer las necesidades y expectativas de los estudiantes» (Kale, 2018; Salas-Rueda y Salas-Silis, 2018).

Moran (2012), menciona que las instituciones educativas, especialmente «las universidades deben estar conectadas y preparadas para un nuevo perfil de estudiantes, de manera que estén tecnológicamente actualizadas y ofrezcan aprendizajes innovadores que motiven a los estudiantes» (Scherer y Farias, 2018). Sobre todo, en un tipo de educación donde todavía existen problemas de interactividad entre los autores educativos.

La red social Facebook, se ha convertido en una plataforma global en constante crecimiento (Wilberding y Wells, 2019), no solo por ser una red de comunicación y un destino para las personas interesadas en compartir o aprender sobre un tema (Scherer y Farias, 2018), sino también por tener un potencial como herramienta de enseñanza informal, para promover resultados de aprendizaje formales en la educación superior (Prescott, Stodart, Becket y Wilson, 2015; Scherer y Farias, 2018). Lo que hace necesario aprovechar el potencial del Facebook en la educación superior.

A pesar de las problemáticas presentadas a nivel de privacidad y limitación para compartir archivos (Gorozidis, Tzioumakis, Krommidas y Papaioannou, 2020), «Facebook ha permitido el desarrollo de las habilidades en los estudiantes, la comunicación, la difusión de la información, el pensamiento crítico, la discusión y el debate entre los alumnos» (Shraim, 2014). Por ejemplo, el uso de Facebook en las actividades escolares ha facilitado el desarrollo de habilidades sobre la escritura del idioma inglés (Altakhaineh y Al-Jallad, 2018; Sirivedin, Soopunyo, Srisuantang y Wongsothorn, 2018) e Informática (Shraim, 2014). Por lo tanto, el Facebook suponen una nueva dimensión en los procesos de aprendizaje y conocimiento (Rama y Chiecher, 2013; Wodzicki, Schwämmlein y Moskaliuk, 2012). Tal y como lo resaltan algunos estudios relacionados con el uso del Facebook en aulas de Educación Superior (Esquivel y Rojas, 2014; Mendiguren, Meso y Pérez 2012; Túñez y Sixto, 2012).

El Facebook cuenta con varias herramientas que pueden utilizarse como recursos didácticos para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Moreira y Januário, 2014). Una de ellas es la creación de grupo ya sea abiertos o privados, a lo que varios investigadores han sugerido que la función del grupo de Facebook tiene posibilidades pedagógicas, sociales y tecnológicas (Gorozidis, et al., 2020). No obstante, muchos grupos han sido creados en un contexto de clases presenciales para trabajar fuera del aula. Dejando desapercibido el análisis del Facebook en la modalidad de estudios a distancia donde todavía existen muchas brechas académicas. Por esta razón, tomando en cuenta el potencial uso de las redes sociales en la educación, el presente trabajo tiene como objetivo general, indagar la utilidad de la red social Facebook como una herramienta de comunicación y enseñanza en la Educación Superior a Distancia, para ello se contemplan los siguientes objetivos específicos: a) conocer la percepción de los estudiantes sobre el uso de un grupo cerrado de Facebook, en relación con la comunicación y como una estrategia de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior a Distancia, b) Identificar si existe diferencias significativas en función del género de los participantes con respecto a las percepciones que tienen sobre los componentes educativos evaluados.

2. METODOLOGÍA

El estudio presenta un diseño exploratorio-descriptivo no experimental, donde a través de un instrumento diseñado *ad hoc* se obtiene los resultados de la investigación sin manipulación de las variables analizadas.

2.1. Participantes

Se trabajó con una muestra de 50 estudiantes de los 79 matriculados durante el periodo académico octubre 2019 – febrero 2020 en la materia denominada Pasantías Pre Profesionales y de Vinculación con la Colectividad «Prácticum 3», que se dicta en octavo semestre de la carrera en Gestión Ambiental de la Modalidad Abierta y Distancia (MAD) de la Universidad Técnica Particular de Loja – Ecuador. De los participantes el 65% fueron mujeres y el 35% varones con edades comprendidas entre los 23 a 33 años, con un promedio de 28, 7 años y una desviación estándar de 2 años 8 meses.

2.2. Creación del grupo de Facebook

Mediante el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA); plataforma usada por la universidad para los procesos comunicativos y formativos dentro de los cursos, se les comunicó a los estudiantes la creación de un grupo cerrado en la red social Facebook y que su integración en el grupo era una actividad voluntaria. Razón por la cual, de los 79 estudiantes matriculados, 50 tomaron la decisión de participar en el proyecto.

Posterior a la creación del grupo, se les compartió las directrices y dinámica de trabajo en el Facebook. Cada semana se colocó, de forma simultánea a la plataforma EVA, los anuncios sobre las actividades a realizarse en la materia y se compartió los recursos necesarios para el desarrollo de la misma. Por lo tanto, el estudiante podía observar los anuncios y recursos de la materia en el EVA como en el Facebook de forma simultánea. Además, los estudiantes podrían subir elementos relacionados con la materia y comunicarse o realizar preguntas a su tutor ya sea por medio del Facebook o del EVA. Esto se lo realizó durante todo el ciclo académico.

2.3. Instrumento de evaluación del Facebook

Con el objetivo de analizar la percepción de los estudiantes se diseñó y aplicó *ad hoc* un cuestionario en línea sobre el uso y aplicación del grupo de Facebook como un medio de comunicación, enseñanza y aprendizaje de la materia. El cuestionario estuvo constituido por dos secciones generales. En primera instancia se recoge los datos relacionados con la edad y género de los participantes, mientras que, en la segunda sección se recopila información en 14 ítems sobre cinco componentes; a) uso de Facebook en la comunicación entre estudiantes, b) uso para la comunicación de los estudiantes con el docente, c) preferencia del uso del Facebook, d) uso pedagógico del Facebook y e) aspectos académicos relacionados con la creación del grupo en la red social (Tabla 1). Los componentes del instrumento fueron construidos y adaptados con base a Abúndez Nájera et al. (2015) y cuentan con preguntas de respuestas estructuradas y cerradas distribuidas en opciones de respuesta de Si, No y tal vez, alternativas

fijas y escala tipo Likert. Adicional, se incorpora una pregunta abierta relacionada con conocer la experiencia final de los estudiantes al usar el grupo de Facebook.

TABLA 1. Componentes e ítems evaluados sobre el uso del grupo de Facebook. Además del código referido a cada pregunta realizada

Componentes	Ítems	Código
Comunicaciones entre estudiantes	Conocer compañeros	P1
	Contacto con sus compañeros	P2
Comunicación con el docente	Mayor contacto con el docente	P3
	Herramienta de comunicación	P4
Preferencia de uso	Revisión de anuncios	P5
	Facilidad de comunicación	P6
	Preferencia de comunicación	P7
Pedagógico	Herramienta de enseñanza – aprendizaje	P8
	Apoyo académico para realizar actividades	P9
Creación grupo	Participación en otros grupos	10
	Creación del grupo	11
	Frecuencia de revisión	12
	Sugerencia a otros docentes	13
	Experiencia en el grupo	14

2.4. Procedimiento y análisis de datos

La solicitud del llenado del cuestionario se realizó de forma telemática al final del ciclo académico mediante la plataforma de comunicación de la institución (EVA). Adicionalmente, para asegurar una mayor participación de los estudiantes la invitación también fue publicada en el grupo de Facebook. El cuestionario proporcionó el anonimato y consentimiento informado de los estudiantes, siendo voluntaria su participación y contestación. Los datos obtenidos fueron analizados utilizando estadísticos descriptivos en cada pregunta y usamos la prueba de Kruskal-Wallis de comprobar si la variable género presenta relación con todas las variables en estudio.

3. RESULTADOS

Dentro de todos los componentes evaluados la comunicación entre estudiantes, el ítem P4 de comunicación con el docente, el componente pedagógico y el ítem 13 sobre la percepción de la creación del grupo, alcanzaron un alto rango de variación en sus respuestas (>40%) (Tabla 2). No obstante, para la mayoría de las estudiantes (54%) la creación del grupo de Facebook les permitió conocer a sus compañeros de curso (Figura 1A), teniendo como media 1,74 sobre tres puntos. Mientras que el 46% mostraron valo-

raciones positivas sobre que el grupo de Facebook les permitió estar en contacto con otros compañeros para diferentes actividades. Solamente un menor porcentaje (9%) de estudiantes señaló que no usó el Facebook para contactarse con sus compañeros (Figura 1B).

TABLA 2. Estadísticos descriptivos para los ítems evaluados

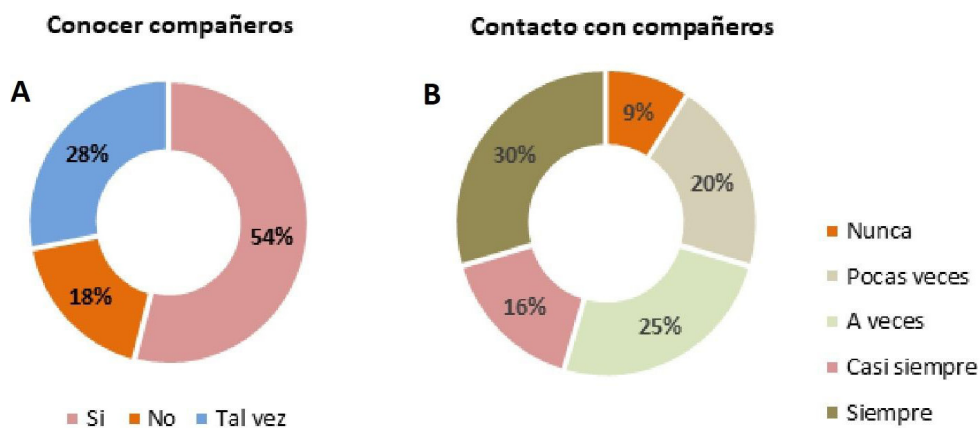
Ítems	Min.	Max.	Media	DE*	CV**
P1 Conocer compañeros	1	3	1,74	0,88	50,36
P2 Contacto con sus compañeros	1	5	3,28	1,36	41,34
P3 Mayor contacto con el docente	1	5	4,22	1,13	26,78
P4 Herramienta de comunicación	1	3	1,14	0,49	43,44
P5 Revisión de anuncios	1	2	1,72	0,45	26,37
P6 Facilidad de comunicación	1	2	1,78	0,41	23,51
P7 Preferencia de comunicación	1	2	1,78	0,41	23,51
P8 Herramienta de enseñanza – aprendizaje	1	3	1,24	0,62	50,38
P9 Apoyo académico para realizar actividades	1	3	1,24	0,66	52,95
P10 Participación en otros grupos	1	2	1,98	0,14	7,14
12 Frecuencia de revisión	3	5	4,08	0,80	19,70
P13 Sugerencia a otros docentes	1	3	1,26	0,63	50,22

* Desviación estándar.

** Coeficiente de variación.

Elaboración propia.

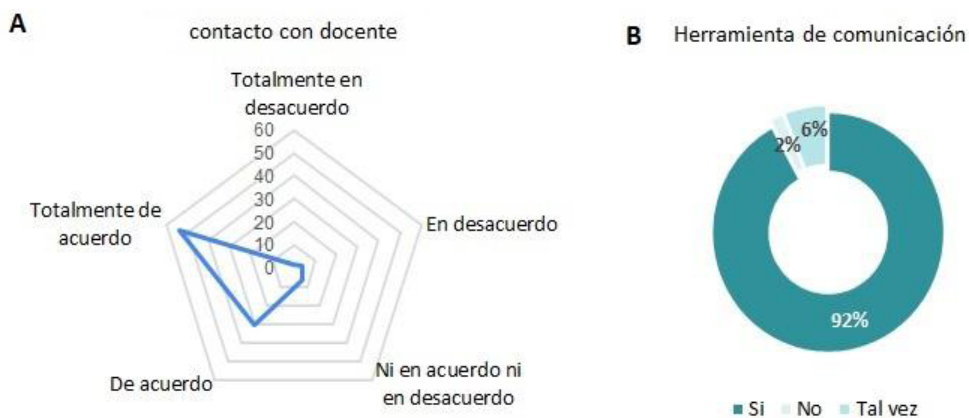
FIGURA 1. 1A. Proporción de estudiantes que conocieron a sus compañeros de curso mediante el grupo de Facebook. 1B.– Proporción de estudiantes con respecto a la interacción con sus compañeros



Fuente: Elaboración propia.

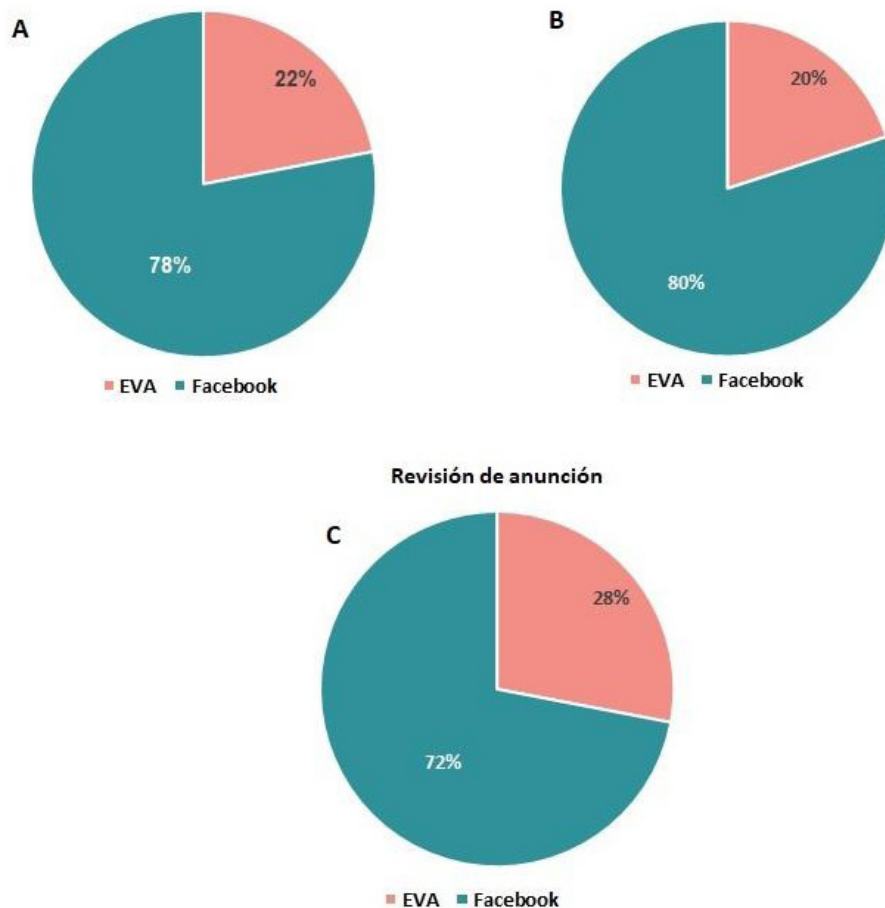
Al preguntarles si el grupo ayudó a tener un mayor contacto con el docente durante la materia (P3), el 30% de los estudiantes estuvieron de acuerdo y el 54% totalmente de acuerdo, lo que demuestra que la creación del grupo fue beneficioso para los estudiantes (Figura 2A). Además, más del 90% consideró que el grupo de Facebook es una buena herramienta para la comunicación directa con el docente (P4) (Figura 2B). No obstante, se encontró alta variación (44%) en las respuestas de la pregunta (Tabla 2).

FIGURA 2. 2A. Porcentaje de estudiantes que tuvieron contacto con el docente durante su participación en el grupo de Facebook. 2B.– Percepción del grupo de Facebook como una herramienta de comunicación con el docente



Con respecto al tercer componente «Preferencia de Uso» que hace relación a cuál de las herramientas utilizadas en la materia; ya sea el EVA o el Facebook prefirieron utilizar para revisar las actividades a realizar, la mayoría (78%) de los estudiantes se inclinó por el uso del Facebook, por su mayor facilidad de comunicación con su docente (Figura 3A). De igual forma, la mayoría de los estudiantes prefirieron usar el Facebook como un medio de comunicación con su docente antes que la plataforma EVA (Figura 3B).

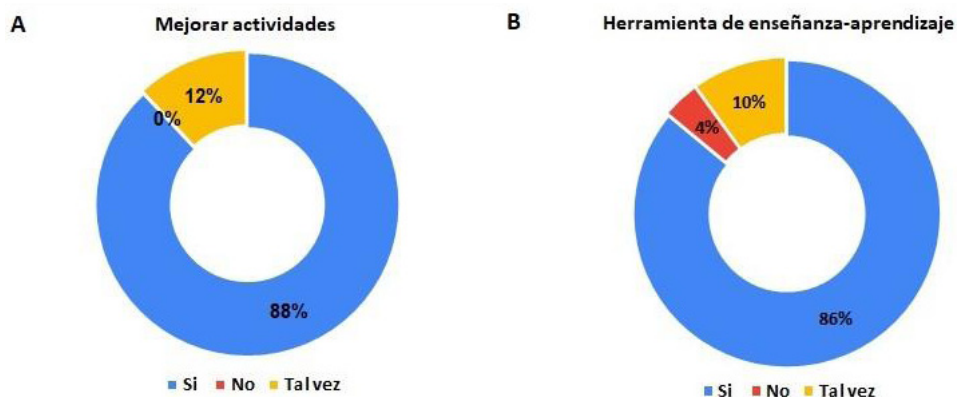
FIGURA 3. Proporción de estudiantes con relación al componente de preferencia de uso del grupo de Facebook vs a la plataforma EVA



Fuente: elaboración propia.

Al preguntarles por cuál de las herramientas; ya sea la plataforma educativa de la institución o el grupo de Facebook, optaron por revisar mayormente los anuncios de las tareas a realizar, más del 70% del estudiante mencionaron que utilizaron el Facebook antes que la plataforma académica usada por la universidad para llevar las clases en línea (Figura 3C). Asimismo, cuando se les consultó si participar e interactuar en el grupo les ayudó a realizar de la mejor manera sus actividades dentro de la materia. La mayoría (88%) señaló afirmativamente y ningún estudiante contestó de forma negativa (Figura 4A). Lo que significó, para un alto porcentaje de los estudiantes, considerar al Facebook como una herramienta de enseñanza-aprendizaje (P8, figura 4B).

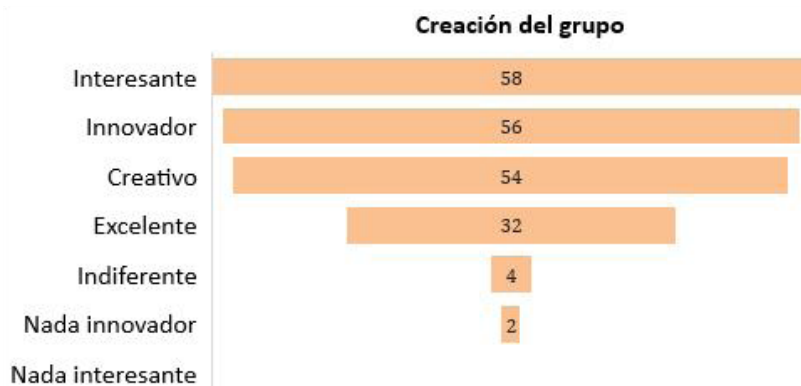
FIGURA 4. Respuestas de los estudiantes con respecto al componente pedagógico del uso del grupo de Facebook



Fuente: elaboración propia.

Con respecto al último componente relacionado con la creación misma del grupo dentro de la materia Prácticum 3, al examinar «si anteriormente habían participado en otro grupo de Facebook», el 98% de los estudiantes mencionaron que no habían tenido una experiencia previa en un grupo académico dentro de la red social Facebook. Es por ello, que la creación del grupo fue, para la mayoría de los estudiantes una estrategia interesante, innovadora y creativa (Figura 5).

FIGURA 5. Percepción estudiantil sobre la creación del grupo de Facebook como parte de la materia



Fuente: Elaboración propia.

Al cuestionarles con qué frecuencia revisaron el grupo de Facebook, las respuestas fueron; a veces 28%, casi siempre 36% y siempre con el 36%. No se presentaron respuestas negativas en el ítem. Mientras tanto, al ser consultados si estarían de acuerdo en recomendar a otros docentes el uso de Facebook como una herramienta de enseñanza-aprendizaje, el 84% de los estudiantes mencionaron que Si, el 10% que tal vez y solo el 6% que No.

Al comparar la variable sexo con los componentes evaluados, no se encontró relación significativa con los ítems propuestos, no obstante, en las P3, P4 y P12 las mujeres contestaron afirmativamente por encima del porcentaje de los hombres.

Finalmente, dentro de la experiencia vivida por los estudiantes al participar dentro del grupo de Facebook, las respuestas indicaron que fue una actividad muy satisfactoria e interesante. Los comentarios que recogen la mayoría de las opiniones expresadas por los estudiantes se muestran a continuación (Se mantiene el texto original).

«Mediante la página se pudo estar más al día con información acerca del componente y las actividades a realizar».

«Me pareció útil y satisfactoria, ya que gracias al grupo se pudo despejar muchas dudas y además a brindarnos información de los temas estudiados».

«En vista de que en la actualidad se usan mucho las redes sociales, este medio de comunicación del tutor hacia los estudiantes está muy bien aprovechada, ya que hace una herramienta innovadora en el campo de formación educativa».

«Es innovador utilizar y aprovechar esta herramienta en pleno siglo 21, es una obligación utilizar estas herramientas digitales con lo cual siempre estamos pendientes desde nuestros smartphones sin necesidad de ir a casa a prender el computador y abrir el sistema EVA, es mucho más sencilla y ágil la comunicación con el tutor».

«Me agradó, porque las notificaciones te avisan al instante, y así estás prevenido para cualquier evento de la materia».

«Fue una experiencia interesante, dado que permitía una mayor interacción con el docente, y a la vez conocer un poco más a compañeros de otras ciudades».

«Muy creativa y acertada, ya que así tenía más contacto con el tutor».

«Fue excelente, ya que los comunicados son constantes y podemos ingresar fácilmente, ya que la red social permanece en línea».

4. DISCUSIÓN

El uso de las redes sociales dentro del contexto educativo cada vez es más evidente. Nuestros resultados, en forma general, señalaron que crear grupos de Facebook en una materia podrían ayudar a complementar y solventar situaciones educativas mucho más rápido que si se trabajase dentro de una plataforma educativa formal. Esto es importante porque los docentes podrían emplear la red social Facebook para construir nuevos espacios innovadores virtuales educativos (Salas-Rueda, 2020), y mejorar las condiciones de enseñanza-aprendizaje «por medio de la interacción, comunicación y colaboración entre los participantes» (Chen, 2015).

Dentro de los componentes analizados en el presente estudio, para los estudiantes de la modalidad de estudios a distancia, formar parte del grupo de Facebook significó, por un lado, tener la posibilidad de conocer a sus compañeros de curso no solo dentro del contexto formal educativo, sino, dentro de un contexto social. Lo que posiblemente les permitió mantener un mayor contacto entre ellos. Al ser Facebook una red social que cuenta con herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas lo convierten en un espacio innovador interactivo, social y de aprendizaje colaborativo en red entre los sujetos (Scherer y Farias, 2018). Y, además, porque las redes sociales permiten publicar información personal y social que se hace visible para los demás según los parámetros de privacidad. Esto, dentro de una materia, conocer el perfil social de sus compañeros puede incidir en los estudiantes a tener mayor confianza para comunicarse entre ellos y podría reforzar vínculos entre pares (Espinel Rubio, Hernández Suárez y Rojas Suarez, 2020).

Tess, (2013) y Aydin (2012), mencionan que, la interacción en el Facebook ayuda al aprendizaje y mejora la colaboración y la comunicación entre estudiantes e instructores. Asimismo, Sheeran y Cummings (2018) encontraron que los estudiantes que participaron en grupos de Facebook con aquellos que no, presentaron mayor interacción entre compañeros. En nuestro caso, el uso del grupo de Facebook permitió que los alumnos que no tenían relación o algún tipo de comunicación anteriormente se ayuden entre ellos, posibilitando intercambiar ideas, análisis y búsqueda de información, actividades que posibilita de muy buena manera el Facebook (Gómez-Hurtado, García Prieto y Delgado-García 2018). Por lo tanto, las redes sociales permiten transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de la comunicación e interacción entre los participantes (Aaen y Dalsgaard, 2016; Gleason, 2016).

Por otro lado, los resultados mostraron que el grupo de Facebook permitió un mejor contacto y comunicación con el docente. Esto es apoyado por Lorenzo (2013), donde menciona que un punto positivo del uso de las redes sociales es la posibilidad de una mayor comunicación entre profesores y alumnos, debido a que el Facebook presenta una plataforma más accesible y amigable para la comunicación en tiempo real desde cualquier dispositivo móvil.

Esto también se debe a que, la interacción estudiante docente se extiende más allá de los horarios establecidos en tutorías a distancias, teniendo el estudiante la posibilidad de escribirle al docente en el momento que surge una inquietud y recibir retroalimentación al instante. Sin embargo, para no extender la labor académica y no invadir la privacidad ya sea del docente o estudiante, es necesario generar normas de interacción y participación dentro del grupo.

Mejorar la interacción y comunicación entre el docente y estudiantes, genera mayor seguridad de acompañamiento académico, en una modalidad de estudios donde un punto de inflexión ha sido la interacción docente-estudiante. En este sentido, Baran (2010), identificó que los estudiantes que formaron parte de un grupo de Facebook sintieron mayor apoyo por parte de sus maestros. De igual forma Rasiah y Ratneswary

(2014), Tess (2013) y Aydin, (2012) encontraron que el Facebook fomentaba una colaboración eficaz con compañeros y profesores. Por lo tanto, participar en el grupo de Facebook no solo ayudó a la interacción estudiante-estudiante, sino, a una mejor interrelación entre estudiante-docente.

Al evaluar la preferencia de uso entre la plataforma EVA y el grupo de Facebook para la interacción con el docente y revisión de actividades, los estudiantes optaron mayormente por el uso del Facebook, esto puede deberse a varias razones, algunas relacionadas con las ventajas de la red social, como, por ejemplo; Facebook presenta una interfase amigable de navegación, por lo tanto, es fácil de usar, no requiere desarrollo interno ni la adquisición de software y permite la integración de diversos recursos como feeds RSS, blogs, twitter, Instagram, etc. (Scherer y Farias, 2018). Por ello, la facilidad de manejo del Facebook posiblemente sea una de las primeras razones por las que el estudiante demuestre su satisfacción del uso de Facebook ante otras plataformas de interacción. Esta idea ha sido apoyada por Wang Woo, Quek y Liu (2012).

Además, la preferencia hacia el Facebook puede deberse a que, al ser una de las redes sociales más populares a nivel global y entre la comunidad de estudiantes universitarios (Awidi, Paynter y Vujosevic, 2019), su revisión se da frecuentemente durante todo el día (Quan– Haase y Young, 2011; Lampe, Wohn, Vitak, Ellison y Wash, 2011), lo que posibilita una alta probabilidad de ingresar al grupo, revisar la información compartida sobre la materia e interactuar con su docente. Ante esto, Arteaga Sánchez, Cortijo y Javed (2014) argumentaron que, la influencia social y la frecuencia de uso es un factor para tomar en cuenta al momento de predecir la adopción de Facebook por los estudiantes.

La preferencia de utilización del Facebook con respecto al uso de la herramienta virtual de aprendizaje utilizada en la materia, también puede deberse a la formalidad de manejo, mientras que las plataformas educativas son administradas y controladas por la institución educativa, en los grupos Facebook los estudiantes tienen control inmediato sobre sus publicaciones (Awidi et al. 2019), posibilitando un mayor sentido de pertenencia en el grupo (Sheeran y Cummings, 2018), generando confianza para interactuar con su docente. Si bien es cierto, las plataformas educativas están construidas para armonizar un proceso de enseñanza, las mismas, y según como estén concebidas las materias en los estudios a distancia, permiten solo una interacción síncrona en los horarios establecidos para las tutorías. En cambio, en los grupos de Facebook, tienen la interacción sincrónica como modo principal de comunicación entre los usuarios (Valova, 2015), lo que permite facilitar una interacción más regular en tiempo real entre los participantes del grupo.

De la misma manera, Facebook, resultó ser la plataforma más usada para revisar los anuncios de actividades a realizarse en la materia en contraste con la plataforma educativa, donde para poder observar los comunicados y recursos compartidos, es necesario, cada vez que se ingresa, usar un usuario y contraseña, a diferencia del Facebook, donde el ingreso desde un dispositivo móvil es mucho más rápido posibili-

tando el acceso a revisar los anuncios en el grupo de una forma inmediata, y, si a esto se suma que los estudiantes están frecuentemente revisando la red social, existe una alta probabilidad que se seleccione al Facebook como la principal herramienta para observar los recursos académicos de la materia. Esto no significa que el proceso de enseñanza-aprendizaje se deba trasladar exclusivamente a las redes sociales, pero si, a utilizar, posiblemente los grupos de Facebook como un complemento de ayuda en la interacción y comunicación entre los autores del curso. Ya que los estudiantes, como se muestra en el presente estudio, también concibieron al grupo de Facebook como una herramienta de enseñanza aprendizaje, lo que permite una mejor experiencia de aprendizaje (Lambić, 2016).

Los resultados también mostraron que los estudiantes son receptivos a la incorporación de Facebook en su formación académica a pesar de ser la primera experiencia en la formación de grupos en una materia. La apertura de los estudiantes a nuevas experiencias educativas en las redes sociales ya ha sido señalada por Mustafa y Emrah (2014) en un estudio con estudiantes de veinte países europeos, «quienes se mostraron positivos o abiertos para la comunicación virtual y la posibilidad de la comunicación intercultural mediante los canales virtuales como el Facebook, MSN o Twitter». Por lo tanto, nuestro estudio refuerza la predisposición de los estudiantes al uso del Facebook como una herramienta académica que puede conllevar a una mayor motivación y valor agregado para el desarrollo de sus actividades (Scherer y Farias, 2018).

A pesar de que las redes sociales muestran propósitos académicos considerables en la educación universitaria, y que también han sido expuestos positivamente en el presente trabajo, «su aceptación real por parte del profesorado se encuentra en un nivel muy mínimo» (Sobaih, Moustafa, Ghandforoush y Khan, 2016), siendo necesario incentivarlos a indagar todos los factores educativos relacionados con las redes sociales, especialmente con el Facebook, que es la plataforma más usada principalmente por los estudiantes.

5. CONCLUSIONES

En la Educación Superior a Distancia donde existen diferentes circunstancias que no permiten una comunicación fluida entre los mismos compañeros y con el docente, la creación paralela del grupo de Facebook a la plataforma educativa que formalmente se usa para llevar el proceso formativo de los estudiantes en la institución, constituyó una importante herramienta de apoyo comunicativo y educativo en tiempo real entre los autores educativos, esto es fundamental para mantener minimizada la brecha de tiempo y espacio que existe en la modalidad de estudios no presenciales. Acercar a los estudiantes con su docente mediante una red social, como en este caso, con uso del Facebook, proporcionó un nuevo espacio virtual, innovador y educativo más familiar de comunicación en los estudiantes que cursan los estudios a distancia.

Por otro lado, no existieron diferencias significativas entre hombres y mujeres en la percepción de los componentes evaluados, no obstante, la mayoría de los estudiantes valoraron positivamente, en todo sentido, la creación y el trabajo realizado en la red social. Esto muestra de alguna manera el potencial de Facebook como una herramienta de apoyo a las actividades académicas y evidencia la apertura de los estudiantes para incorporar dentro de sus redes sociales aspectos educativos que podrían favorecer su rendimiento académico en los estudios a distancia.

Finalmente, en comparación con la plataforma educativa que utiliza la institución para los procesos académicos, la experiencia de utilizar el Facebook en la materia le permitió al estudiante adoptar a la red social como su primera herramienta de interacción e intercambio de información con el docente. Apoyando así, otras tesis que respaldan al Facebook como una nueva dimensión en los procesos de aprendizaje y conocimiento, lo que a futuro se podría pensar en la necesidad de crear un vínculo académico entre las plataformas formales educativas que administran las Universidades con el uso o creación de grupos en las redes sociales.

6. REFERENCIAS

- Aaen, J. y Dalsgaard, C. (2016). Student Facebook groups as a third space: between social life and schoolwork. *Learning. Media and Technology*, 41(1), 160-186. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1111241>
- Abúndez Nájera, E.; Fernández Santos, F.; Meza De la Hoz, L; y Alamo Bernal, M. (2015). Facebook como herramienta educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel medio superior. *Próxima Zona*, 22, 116–127.
- Araujo, J. C. (2019). El componente social. Un indicador del trabajo colaborativo online. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 8(1), 171-200. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i1.11104>
- Arteaga Sánchez, R.; Cortijo, V. y Javed, U. (2014). Students' perceptions of Facebook for academic purposes. *Computers & Education*, 70, 138–149. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.08.012>.
- Arouri, Y. M. (2015). How Jordanian University Students Perceive the Opportunities and Challenges of Using Facebook as a Supplementary Learning Resource?. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 10(1), 46-54. <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v10i1.4265>
- Altakhaineh, A. R. y Al-Jallad, M. Z. (2018). The Use of Twitter and Facebook in Teaching Mechanics of Writing to Arabic-Speaking EFL Learners. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(9), 4-14. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i09.8457>
- Awidi, I. T.; Paynter, M. y Vujosevic, T. (2019). Facebook group in the learning design of a higher education course: An analysis of factors influencing positive learning

- experience for students. *Computers and Education*, 129, 106–121. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.018>
- Aydin, S. (2012). A review of research on Facebook as an educational environment. *Education Tech Research Development*, 60(6), 1093-1106. Doi: 10.1007/s11423-012–9260-7
- Baran, B. (2010). Facebook as a formal instructional environment. *British Journal of Educational Technology*, 41(6). E146-E149. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01115.x>
- Cabero, J. y Marín, V. (2014). Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios. *Comunicar*, 42, 165-172. <http://dx.doi.org/10.3916/ C42-2014-16>
- Chen, Y. C. (2015). Linking Learning Styles and Learning on Mobile Facebook. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(2), 94-114.
- Espinel Rubio, G. A.; Hernández Suárez, C. A. y Rojas Suarez, J. P. (2020). Usos, apropiaciones y nuevas prácticas comunicativas de los usuarios adolescentes de Facebook. *Saber, Ciencia y Libertad*, 15(1), 80–296. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n1.6316>
- Esquivel, I. y Rojas, C. (2014). Uso de Facebook en ámbitos educativos universitarios: Consideraciones y recomendaciones. *Apertura*, 6(2), 100-115.
- Fueyo, A.; Braga, G. y Fano, S. (2015). Redes sociales y educación: el análisis socio-político como asignatura pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 82(29), 119-129.
- Gómez-Hurtado, I.; García Prieto, F. J. y Delgado-García, M. (2018). Uso de la red social Facebook como herramienta de aprendizaje en estudiantes universitarios: estudio integrado sobre percepciones. *Perspectiva Educacional*, 57(1), 99–119. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.1-art.645>
- Gorozidis, G. S.; Tzioumakis, Y. S.; Krommidas, C. y Papaioannou, A. G. (2020). Facebook group PETCoN (Physical Education Teacher Collaborative Network). An innovative approach to PE teacher in-service training: A self-determination theory perspective. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103184. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103184>
- Gleason, B. (2016). New literacies practices of teenage Twitter users. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 31-54. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064955>
- Kale, U. (2018). Technology valued? Observation and review activities to enhance future teachers' utility value toward technology integration. *Computers & Education*, 117, 160-174. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.10.007>
- Lambić, D. (2016). Correlation between Facebook use for educational purposes and academic performance of students. *Computers in Human Behavior*, 61, 313–320. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.052>
- Lampe, C.; Wohn, D. Y.; Vitak, J.; Ellison, N. B. y Wash, R. (2011). Student use of Facebook for organizing collaborative classroom activities. *Computer-Supported Collaborative Learning*, 6, 329–347.

- Lorenzo, E. M. (2013). *Utilização das Redes Sociais na Educação: A Importância das Redes Sociais na Educação*. 3 ed. Clube de Autores.
- Mendiguren, T.; Meso, K. y Pérez, J. (2012). El uso de las redes sociales como guía de auto- aprendizaje en la Facultad de Comunicación de la UPV/EHU. *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 6, 107-122.
- Moreira, J.A. y Januário, S. (2014). Redes sociais e educação: reflexões acerca do Facebook enquanto espaço de aprendizagem, en: Porto, C. y Santos, E. (Eds.). *Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar*. EDUEPB,
- Moran, J. M. A. (2012). *Educação que Desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. Papyrus.
- Mustafa, Y. y Emrah, A. (2014). An Intercultural Communication Training Test in a Special Case of Europe (An Applied Field Study Through the Instrument of Virtual Conduit). *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 141(1), 1068-1073. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.179>
- Park, E.; Song, H. D. y Hong, A. J. (2018). The use of social networking services for classroom engagement? The effects of Facebook usage and the moderating role of user motivation. *Active Learning in Higher Education*, 34, 22-36. <https://doi.org/10.1177/1469787418809227>
- Prescott, J.; Stodart, M.; Becket, G. y Wilson, S. (2015). The experience of using Facebook as an educational tool. *Health and Social Care Education*, 1e5. <https://doi.org/10.11120/hsce.2013.00033>
- Quan-Haase, A. y Young, A. L. (2010). Uses and gratifications of social media: A comparison of Facebook and instant messaging. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 30(5), 350e361.
- Rama, M. y Chiecher, A. (2013). El potencial educativo de Facebook en la universidad. *Contextos de Educación*, 12(13), 46-55.
- Rasih, V. y Ratneswary, R. (2014). Transformative higher education teaching and learning: Using social media in a team-based learning environment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 123, 369–379.: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1435>.
- Salas-Rueda, R. A. (2018). Uso del modelo TPACK como herramienta de innovación para el proceso de enseñanza-aprendizaje en matemáticas. *Perspectiva educativa*, 57(2), 3-26.
- Salas-Rueda, R. A. y Salas-Silis, J. A. (2018). Simulador Logic.ly ¿Herramienta tecnológica para facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje sobre las Matemáticas?. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 5(3), 1-25.
- Salas-Rueda, R. A. (2020). Percepciones de los estudiantes sobre el uso de Facebook y Twitter en el contexto educativo por medio de la ciencia de datos y el aprendizaje automático. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 58, 91–115. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74056>

- Sirivedin, P.; Soopunyo, W.; Srisuantang, S. y Wongsothorn, A. (2018). Effects of Facebook usage on English learning behavior of Thai English teachers Kasetsart. *Journal of Social Sciences*, 39(2), 183– 189. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2018.03.007>
- Sobaih, A. E.; Moustafa, M. A.; Ghandforoush, P. y Khan, M. (2016). To use or not to use? Social media in higher education in developing countries. *Computers in Human Behavior*, 58, 296–305. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.01.002>
- Scherer, A. L. y Farias, J. G. de. (2018). Uso da Rede Social Facebook como Ferramenta de Ensino-aprendizagem em Cursos de Ensino Superior. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, 17(1), 1–20. <https://doi.org/10.17143/rbaad.v17i1.44>
- Shraim, K. (2014). Pedagogical Innovation within Facebook: A Case Study in Tertiary Education in Palestine. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 9(8), 25-31. <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v9i8.3805>
- Sheeran, N. y Cummings, D. J. (2018). An examination of the relationship between Facebook groups attached to university courses and student engagement. *Higher Education*, 76, 937–955. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0253-2>.
- Tess, P. A. (2013). The role of social media in higher education classes (real and virtual) – A literature review. *Computers in Human Behaviour*, 29, A60-A68. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.032>
- Túñez, M. y Sixto, J. (2012). Las redes sociales como entorno docente: análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria. *Pixel-bit, Revista de Medios y Educación*, 47, 77-92.
- Valova, I. (2015). Facebook or learning mangement system. *International Conference on e-Learning*, 15, 237
- We Are Social y Hootsuite. (2018). Global in 2018: World's internet users pass the 4 billion mark. Wearesocial. Special Report. Recuperado el 3 de marzo de 2021 de <https://wearesocial.com/blog/2018/01/global-digital-report-2018>.
- Wang, Q.; Woo, H. L.; Quek, C. L.; Yang, Y. y Liu, M. (2012). Using the Facebook group as a learning management system: An exploratory study. *Bristish Journal of Eductional Technology*, 43(3), 428–438.
- Wilberding, K. y Wells, G. (2019). Facebook's timeline: 15 years In. *Wall street Journal*. Recueperado el 2 de marzo de 2021 de <https://www.wsj.com/articles/facebook-timeline-15-years-in-11549276201>
- Wodzicki, K.; Schwämmlein, E. y Moskaliuk, J. (2012). Actually, I Wanted to Learn»: Study– related knowledge exchange on social networking sites. *Internet and Higher Education*, 15(1), 9–14. [10.1016/j.iheduc.2011.05.008](https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.05.008)

7. Propuesta didáctica para desarrollar la igualdad de oportunidades de género

ANA MARÍA AGUIRRE OCAÑA

Universidad Internacional de La Rioja (España)

anamaria.aguirre@unir.net

RESUMEN: El presente capítulo de libro tiene como finalidad el mostrar una propuesta didáctica para elaborar programas que desarrollen la Igualdad de Oportunidades y de Género. Proviene de la necesidad de configurar un paradigma de constructo social día tras día, en materia educativa y práctica de valores, para nuestros alumnos, niños, adolescentes, jóvenes y adultos. En la propuesta se elabora una fundamentación teórica y se presentan actividades y talleres que se han llevado a cabo en la ONG YMCA-Madrid, sección Carabanchel y se pide la colaboración a las familias para que se tenga una continuidad en la vida cotidiana. es importante realizar una evaluación de los objetivos cumplidos y que hay que tener en cuenta la diversidad cultural.

Palabras clave: Programa Didáctico; Educación; Igualdad de Oportunidades; Igualdad de Género; Familia.

ABSTRACT: The purpose of this book chapter is to present a didactic proposal to develop programs that promote Equal Opportunities and Gender. It comes from the need to shape a paradigm of social construction day after day, in educational and values practice, for our students, children, adolescents, youth and adults. The proposal elaborates a theoretical foundation and presents activities and workshops that have been carried out in the NGO YMCA-Madrid, Carabanchel section and asks for the collaboration of families to have a continuity in daily life. It can be concluded, that it is important to carry out an evaluation of the objectives achieved and that cultural diversity must be taken into account.

Key words: Didactic Program; Education; Equal Opportunities; Gender Equality; Family.

1. INTRODUCCIÓN

La propuesta didáctica y educativa que se propone a continuación, es una propuesta para elaborar Programas educativos en el aula o cursos para la igualdad de

Oportunidades de Género en los Centros Escolares u otros organismos, poniendo como ejemplo la Memoria del Programa Igualdad de Oportunidades (2012) en esta línea metodológica educativa, de la ONG YMCA MADRID (Delegación Carabanchel, Leganés y Getafe). Para llevarlo a cabo hay que tener en cuenta su diversidad, las características individuales de la persona y el contexto social donde esté inmerso.

Se parte de la base de que siempre ha existido desigualdad de Oportunidades de género y si atendemos a lo últimos años, se sigue escuchando en los medios de comunicación y se sigue leyendo en los diarios la evidencia que sigue habiendo desigualdades en materia de género, en una parte de la sociedad. Guterres, Secretario General de las Naciones Unidas, pronunció un discurso en la New School de Nueva York el pasado 27 de febrero de 2020 donde señaló que «en todas partes, las mujeres están peor que los hombres simplemente por ser mujeres». También «... destacó que la participación igualitaria de las mujeres es vital para la estabilidad, ayuda a prevenir conflictos y promueve un desarrollo sostenible e inclusivo. Añadió, que «La igualdad de género es el prerrequisito para un mundo mejor.»

Dada esta premisa, se hace necesario integrar programas que atiendan a la igualdad de género en todos los contextos de ámbito educativo, ya sea de educación formal como no formal, para generar un cambio de mentalidad en las familias y en los niños de las diversas etapas educativas. En el caso del ejemplo de la Memoria del Programa Igualdad de Oportunidades (2012), que se presentó y se llevó a cabo en YMCA (Carabanchel), era para atender a la diversidad de familias inmigradas, ya sea culturalmente como de necesidades de recursos materiales o educativos que acudían a la ONG o que vivían en el barrio. Uno de los principales objetivos de YMCA (visitar la web), es generar oportunidades, reducir la vulnerabilidad de los niños y jóvenes y fortalecer su entorno.

Se realizó previamente una campaña de sensibilización y de difusión de las actividades, en el entorno de la ONG YMCA y al final participaron 286 personas en las campañas del día de la mujer y de la prevención de la violencia de género. 60 jóvenes participaron en los talleres y 63 familias participaron en las actividades propuestas. Se cumplió la finalidad última como era el lograr una equiparación de responsabilidades en el ámbito doméstico. Se percibe que se materializa la evolución de las funciones en materia de las relaciones interpersonales desde el punto de vista de la igualdad de género y que hay un mayor reparto equitativo de tareas en el ámbito familiar.

2. FUNDAMENTACIÓN PARA LA REALIZACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA SENSIBILIZACIÓN Y LA EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD E IGUALDAD DE GÉNERO

Hay que considerar que para que se alcance un desarrollo integral de la persona, con las mismas oportunidades de Género y su diversidad, hay que partir de la impli-

cación y voluntariedad de la familia, pero también se podría reforzar desde el Sistema Educativo de la enseñanza. Contreras (1988) sostiene que «el valor de la igualdad constituye una de las bases fundamentales sobre las que debe construirse nuestro sistema educativo» (p.22), y siguiendo en la enseñanza, también hay que valorar además el currículo oculto, ya que reproduce normas, valores o comportamientos aprendidos y que dominan en todos los ámbitos de socialización, siendo en mayor parte inconscientes.

Desde otro punto de vista, Castaño de la Cruz, García, y Gomaritz (s/f) sostienen que «las desigualdades entre mujeres y hombres no resultan beneficiosas para nadie porque dificultan el desarrollo de las cualidades de las personas y, por lo tanto, mantienen una situación injusta y frenan el desarrollo de nuestra sociedad (p.10).

Una premisa importante es que ya se viene trabajando en este campo educativo, desde hace varios años, y como expone Venegas (2010), en su artículo con el enfoque puesto en la Igualdad desde la Escuela,

las mujeres ya están en el sistema educativo. Ahora, al sistema educativo le corresponde educar a sus alumnos y alumnas para la igualdad en la sociedad: para romper con los obstáculos estructurales que siguen dificultando o imposibilitando que mujeres y hombres ocupen los diferentes espacios sociales en condiciones de igualdad real (p.407).

Desde este punto de vista, se necesitan aportaciones y material educativo para llevar a cabo programas escolares, pero hay que ir más allá, también en la educación no formal y en todos los ámbitos sociales políticos, para así paliar las desigualdades de género y de oportunidades.

El trabajar la Igualdad de Oportunidades y de Género, está asimismo ampliamente valorado en la ONU-Mujeres (2015), documento, donde se especifica que «el derecho a la igualdad y a la no discriminación se encuentra en la base del sistema internacional de protección de los derechos humanos» (p.2). Dicho documento menciona Instrumentos internacionales en favor de la igualdad entre mujeres y hombres, como por ejemplo, la Carta de las Naciones Unidas de junio de 1945, La Convención de los Derechos Políticos de las Mujeres (1954), La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) adoptada en 1979, que «tiene por objeto eliminar la discriminación contra las mujeres y asegurar la igualdad entre mujeres y hombres» (p.2). Se hace muy necesario el apoyarse en Instituciones y Organismos que promuevan este derecho de toda persona para poder crecer y sentirse integrado en una sociedad que respete a cada sujeto.

Dado este desarrollo integral de la persona que queremos que se cumpla en todos los sujetos, sería muy importante el poder elaborar un programa didáctico de formación para desarrollar la Educación en Igualdad y diversidad de género, dirigido a los alumnos de Centros Escolares, partiendo del criterio de poder ser un tema transversal y de manera que se tenga en cuenta que, tanto los docentes, como los alumnos y las familias puedan participar proporcionando estrategias para llevarla a cabo.

Desde la labor del profesor hay que desechar las ideas preconcebidas y partir de la realidad educativa que se quiere transmitir en los aprendizajes para favorecer y desarrollar una educación en la igualdad y diversidad de género, fomentando la educación emocional.

En la Junta de Andalucía (2013) se menciona asimismo la necesidad de desarrollar competencias emocionales «la empatía cognitiva y emocional está en el sustrato del ejercicio de la reciprocidad y ambas en la base del buen criterio moral y social para establecer hábitos y prácticas de respeto mutuo».

El estudio del problema del maltrato y acoso entre iguales ha puesto en evidencia la necesidad de fortalecer las competencias sociales que permitan a los escolares practicar el uso de sus derechos y de sus deberes, como vía para la mejor formación ética y cívica. Importa aquí, y mucho, la cuestión del género, en cuanto que todo este proceso se alimenta de convenciones y costumbres sociales que, como sabemos, están muy connotadas por el sexismo todavía imperante en nuestra cultura (Junta de Andalucía, 2013, p.8).

Partiendo de esa necesidad de ir incorporando estos nuevos valores del concepto de igualdad de Género a la vida propia de cada sujeto en todos los ámbitos en los que se desenvuelve, se puede realizar una propuesta de proyecto didáctico de sensibilización y educativo aplicado al aula o un curso para la Educación de la igualdad y diversidad de Género. Para ello se puede tener en cuenta varios factores: el Concepto de Educación y de igualdad y diversidad de Género y las nuevas áreas contenidas en la LOMCE (2014) como son el área de Valores Sociales y Cívicos en Educación Primaria (artículo 18) y el área de Valores éticos en Secundaria (artículo 24). No obstante, como estas áreas son obligatorias para elegir entre otras como el área de Religión, sería importante introducir este Proyecto como elemento transversal (término acuñado en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, artículo 10) entre las diversas áreas, para que todos los alumnos estuvieran implicados en esta propuesta de aula, pudiéndose trabajar por ejemplo desde el tercer ciclo de infantil, o en la etapa de Educación Primaria desde el elemento transversal la Educación Cívica y Constitucional y/o la igualdad efectiva hombre-mujer. Tienen un procedimiento integrador y tienen que estar relacionados con la realidad social. En los artículos 39 y 40 de la ley de Educación Andaluza (LEA (17/2007), se nombra un tema transversal la educación para la superación de desigualdades por razón de género, el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos, libertades fundamentales y valores de nuestra sociedad, educar para la convivencia y la paz.

Un aspecto más a añadir en un programa de formación, es que hay que acercarse y conocer las iniciativas de Entidades y Organismos que trabajan desde esta temática. Por ejemplo, la junta de Andalucía, en la que se percibe, además, que se ha seguido trabajando en la Igualdad de Género, y en la Consejería de Educación y Deporte (2021), hay una sección – Colección Plan de Igualdad– que ofrece diversos libros sobre esta acción educativa. Por ejemplo, el N.º 2. Guía de buenas prácticas para favore-

cer la igualdad entre hombres y mujeres en educación. También propuestas didácticas y material educativo. Especial mención cobra el Proyecto Relaciona. Formación del profesorado, que puede ser muy adecuado para la elaboración de Escuelas y Talleres de Familias y estos últimos, dirigidos a todas las etapas educativas. El proyecto Relaciona, forma parte de una iniciativa del Instituto de la Mujer, en colaboración con las administraciones autonómicas implicadas, que se enmarca en la búsqueda de una sociedad más igualitaria.

Otro aspecto interesante es el Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (2021), que trabaja en esta temática desde diversos ámbitos, no sólo la Igualdad de Género en la familia sino también en la empresa y RR. HH, legislación española, negociación colectiva, ámbito de empleo, servicios sociales. En el área de temáticas de la Educación, en «Programas» expresa que «la educación es uno de los pilares fundamentales de socialización y se convierte en una de las estrategias básicas para conseguir un avance significativo en la igualdad entre mujeres y hombres en todas las áreas de actuación.» Desde esta iniciativa del Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, en «Programas» también se expresa que «se impulsan experiencias y proyectos coeducativos que sirvan para contribuir a superar las limitaciones estereotipadas de roles (...)».

Asimismo, resulta muy adecuado el nombrar un programa del Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, como es la Escuela Virtual de Igualdad, donde se presentan cursos, denominado formación online gratuita, para la igualdad de Oportunidades. 11^a edición, curso 21-22. Un curso que va en la misma dirección que la propuesta del Proyecto presentado es el de «sensibilización en Igualdad de Oportunidades». Uno de los temas del programa es: Conceptos básicos en torno a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y otro, Comunicación: introducción a la comunicación no sexista.

Y dada la diversidad de programaciones que se pueden elaborar partiendo de los factores anteriormente mencionados, se va a presentar a continuación cómo proceder a realizar la propuesta de un proyecto didáctico educativo aplicado al aula o de un curso, dirigido a niños, adolescentes, jóvenes y padres, partiendo de un Proyecto ya llevado a cabo por Davide Bombassei, tutor de YMCA MADRID-Carabanchel, cuya ayuda tan notoria obtenida ha sido el facilitarme su Memoria del Programa Igualdad de Oportunidades, que realizó con sujetos de familias inmigradas, en los meses de abril y marzo, y noviembre del curso 2012.

3. PROPUESTA DE PROYECTO DIDÁCTICO PARA LA EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD E IGUALDAD DE GÉNERO

3.1. Análisis del contexto o ámbito escolar

Previamente a elaborar una propuesta de un programa que favorezca el desarrollo de la Educación en la Diversidad e Igualdad de Género, es necesario conocer el

ámbito y contexto donde se sitúa el Centro Escolar en el que se aplicará. Para ello, se pueden obtener datos del Ideario del Centro escolar y del Proyecto Educativo. Posteriormente se podrá llevar a cabo una campaña de la propuesta del programa para obtener datos que nos sean útiles para concretar los objetivos principales a alcanzar en ese Centro educativo y definir el espacio, la temporalizarían y el programa adaptado a sus características.

En este caso, en dónde se presenta la propuesta didáctica, se hace alusión a la memoria de una ONG-YMCA-Madrid-Carabanchel (2012). La Memoria es del Programa de Igualdad de Oportunidades: Equiparación de Responsabilidades en el ámbito doméstico en Familias Inmigradas que se ha llevado a cabo, en el mes de marzo-abril, curso 2011-2012.

3.2. Objetivos Generales

En función del contexto y necesidades surgidas por parte de los alumnos y del Centro Escolar, se pueden seleccionar los que se ajustan a esa población. Un ejemplo tomado de la Memoria antes citada, YMCA MADRID-Carabanchel (2012), pueden ser los siguientes:

- Conocer y reflexionar sobre el uso de estereotipos y los conflictos que se suelen dar en la convivencia diaria entre chicos y chicas.
- Desarrollar actitudes, comportamientos y conocimientos en la comunicación y en el trato social en los chicos y chicas.
- Promover el trabajo colectivo en el aula para desarrollar la Inteligencia Emocional y la Educación en la igualdad y diversidad de género.
- Aportar material didáctico y audiovisual para trabajar la Inteligencia Emocional y la Educación en la igualdad y diversidad de género.
- Dominar las habilidades necesarias para una mejor educación en igualdad y diversidad de género.
- Desarrollar los principales procesos que favorezcan la Inteligencia Emocional.
- Desarrollar la autoestima.
- Identificar las propias emociones y sentimientos.
- Desarrollar claves específicas de regulación emocional ante situaciones estresantes.
- Desarrollar procedimientos para luchar contra la pereza y la conformidad de las situaciones difíciles o inadecuadas, reconociendo el valor del compromiso cívico.
- Adquirir un compromiso de transformar la sociedad en hábitos sociales y personales constructivos.
- Favorecer el cambio de mentalidad.
- Educar emocionalmente favoreciendo las relaciones interpersonales desde la óptica de la igualdad de género.

3.3. Objetivos Específicos

Asimismo, dentro de los objetivos generales, se estiman los objetivos específicos a alcanzar, haciendo una selección de los objetivos específicos que se mencionan a continuación, obtenidos también de la memoria citada YMCA MADRID – Carabanchel (2012):

- Identificar las situaciones de discriminación y marginación por razones sexistas.
- Conocer las diferencias de actitudes y comportamientos en la comunicación y en el trato social entre chicos y chicas.
- Saber diferenciar el uso sexista del lenguaje y señalarlo cuándo esto suceda.
- Identificar y saber corregir el uso sexista del lenguaje en cualquier ámbito social.
- Conocer los diferentes intereses de los chicos y chicas en su desarrollo y en materia educativa.
- Elaborar objetivos diarios de actitudes, comportamientos y de obtención de conocimientos, en igualdad y diversidad de género, para aplicar en la vida diaria.
- Definir propuestas de aplicación metodológica cooperativa, democrática y basada en Centros de Interés, para el desarrollo de la Inteligencia Emocional y la diversidad e igualdad de género.
- Reflexionar sobre los logros alcanzados en materia educativa con respecto al desarrollo de la Inteligencia Emocional y la diversidad e igualdad de género.
- Definir las tareas equitativas diarias a realizar en el Centro escolar, en la Familia y en el colectivo de iguales.
- Favorecer el uso de los espacios del Centro Educativo, de la casa familiar y en la convivencia con los iguales, en condiciones de igualdad de género.
- Realizar actividades de desarrollo de la autoestima.
- Mejorar las habilidades sociales para una mayor efectividad en las relaciones.
- Conocer y desarrollar pautas para propiciar estados de relajación.
- Tomar conciencia e identificar las fortalezas personales y cualidades positivas para un afrontamiento constructivo.
- Desarrollar la afectividad.
- Desarrollar el aprecio a lo que es diferente.
- Ejercitar el uso del lenguaje y la reflexión para incorporar procedimientos nuevos y adecuados de comunicación, conductas y de conocimientos en materia de igualdad y diversidad de género.
- Desarrollar el interés por los demás.
- Saber convivir con normas, límites, patrones y valores cívicos y democráticos.
- Desarrollar valores como son la sonrisa, la amabilidad, la sinceridad, la sensibilidad, el perdón.
- Desarrollar la capacidad del esfuerzo en la vida diaria.

- Saber reconocer y contrarrestar la cultura de la violencia cambiándola por nuevos procedimientos de razonamiento y sentido común.
- Aplicar soluciones y técnicas o habilidades en la vida diaria, de moderación, cuando se presente una situación de dureza, dominio, represión o competitividad.
- Comprender las expresiones de reconocer y desarrollar los valores de la no violencia.
- Desacreditar todas las conductas que conlleven un estado de vencedor con el uso de la fuerza o violencia.
- Poner en práctica las expresiones afectivas.
- Reconocer los mecanismos, el lenguaje utilizado y las actitudes de dominación y sumisión.
- Proponer modelos de actuación y convivencia para una cultura de la cooperación y erradicar la dominación y sumisión utilizadas preferentemente.
- Saber vencer las frustraciones y desarrollar hábitos y conductas de regulación.
- Desarrollar responsabilidades como personas cívicas.
- Favorecer el reparto equitativo de tareas en el ámbito familiar.

3.4. Metodología

En primer lugar, cabe mencionar que es necesario hacer previamente una campaña de sensibilización sobre la Igualdad de Oportunidades y de Género.

La metodología en sí, que se utilizará para realizar el curso se basará en la participación de todos los alumnos y en algunos momentos de las familias; la colaboración en la formación y desarrollo de las actividades y se necesita por parte de los alumnos y monitores o docentes ser proactivos. Se trabajará de forma grupal, en dinámica de grupos, foro, asamblea, ocio y tiempo libre, comunitaria e individual.

También se realizará una introducción a modo de reunión informativa para todos los alumnos y familias, dónde se explicará en qué consiste el curso, en los meses que se llevará a cabo, el horario, se hablará de la sensibilización y concienciación sobre el problema y se justificará la necesidad de dicha formación.

3.5. Actividades propuestas

Para alcanzar los objetivos que se han definido anteriormente, se exponen a continuación las actividades que se pueden realizar. Estas han sido obtenidas de las que se han realizado en el curso Programa de Igualdad de Oportunidades, Equiparación de Responsabilidades en el ámbito doméstico en Familias Inmigradas, que se ha llevado a cabo por la ONG YMCA MADRID, sito en Carabanchel (delegaciones de Carabanchel, Leganés y Getafe), Madrid, España en el mes de marzo-abril y noviembre, duran-

te el curso 2011-2012. Son actividades de sensibilización y lúdicas, que se realizaron como campaña de Igualdad y campaña de prevención de violencia de género. Cabe decir también que se han reducido para no plasmar toda la memoria y además así orientar al lector a que siga proponiendo más actividades.

3.5.1. Actividades realizadas con menores de 3 a 5 años

Se describirán atendiendo a estos tres elementos: nombre, tipo de actividad y desarrollo.

Primera Actividad: Somos iguales, somos diferentes.

Es una actividad introductoria y grupal.

- Desarrollo de la actividad:
Sirve como Introducción para hablar sobre: Igualdad, coeducación, familia e interculturalidad. Aquí se realizan tres pequeñas actividades diferentes:
 1. Realizar una ficha sobre los cuentos; crear una pequeña asamblea para debatir quiénes les suelen leer cuentos en casa y comentar las razones por las que les gusta, si les gustaría vivir en un cuento...
Elaboraremos una ficha en la que deben encontrar dos caminos para llegar a la persona que lee el cuento.
 2. Visualizar un video-cuento «Otros niños del mundo» y una canción «Somos iguales, somos diferentes».
 3. Taller de creatividad. Plasmamos nuestras huellas de las manos (con diferentes colores) en un mural para simular la igualdad, la diversidad, la unión entre culturas...

Segunda Actividad: Cuentacuentos de igualdad y poemas coeducativos.

Es una actividad grupal y vídeo fórum.

- Desarrollo de la actividad:
Se hacen tres pequeñas actividades diferentes, pero en la misma línea de trabajo:
 1. Contar un cuento «La princesa diferente», y se formularán diversas preguntas, acerca del mismo.
 2. Haremos lo mismo con la lectura de diversos poemas coeducativos (dragones que juegan al fútbol, fantasmas que limpian en casa, brujas y brujos que comparten las tareas...) formulamos preguntas y decoran láminas.
 3. Visualizar un video-cuento «¿A qué saben los besos?» .
 4. Cantar una canción «Los derechos de los/as niños/as».

Tercera Actividad: Creamos una casa de cartón.

- Es una actividad grupal y educativa.
- Desarrollo de la actividad:

Consiste en que los niños creen en grupos, su casa de cartón. La decoran también a su gusto. Posteriormente hablan sobre los roles y funciones que desempeñan cada uno en sus casas y la familia. Para finalizar, hablan de los roles y tareas a realizar por la familia promoviendo y respetando la igualdad de género.

Cuarta Actividad: ¿Soy? Profesiones.

- Es una actividad creativa.
- Desarrollo de la actividad:

Consiste en definir los niños/as: ¿Quién soy?, desde el punto de vista de las profesiones. (Mostraremos una serie de imágenes, tanto de mujeres como de hombres, realizando diferentes profesiones, y entre todos las iremos comentamos.

Finalmente se hará una ronda de preguntas: ¿Qué me gustaría ser de mayor? ¿Las chicas y los chicos pueden trabajar en lo mismo? ¿Hay bomberas y enfermeros? ...

Quinta Actividad: ¿Conocemos profesiones del barrio?

- Es una actividad grupal y recreativa.
- Desarrollo de la actividad:

Esta actividad tiene dos partes:

1. Visita guiada por diferentes tiendas y establecimientos del barrio (farmacia, restaurante oriental y ferretería, así como recibir las visitas de una cartera dos barrenderas y tres policías. Se trata de conocer profesiones menos conocidas y descubrir que son desempeñadas igualmente por mujeres.
2. Para recopilar la sesión y al finalizar todas las visitas, contamos un cuento sobre las profesiones «Animales profesionales» y les mostramos una serie de cartas y láminas para recordarlas, éstas últimas las decoraron a su gusto.

Sexta Actividad: ¿Conocemos profesiones del barrio?

- Es una actividad grupal.
- Desarrollo de la actividad:

1. Se hace una visita guiada por diferentes tiendas y establecimientos del barrio (farmacia, restaurante oriental y ferretería, así como recibir las visitas de una cartera dos barrenderas y tres policías). Se trataba de conocer profesiones menos conocidas y descubrir que son desempeñadas igualmente por mujeres.
2. Para recopilar la sesión y al finalizar todas las visitas, contamos un cuento sobre las profesiones «Animales profesionales» y les mostramos una serie de cartas y láminas para recordarlas, éstas últimas las decoraron a su gusto.

Séptima Actividad: Gymkana olimpiadas.

- Es una actividad de dinámica de grupos.
- Desarrollo de la actividad:

Es una gymkana para todos los grupos de YMCA-Madrid (Carabanchel). Se compone de siete pruebas en grupos mixtos en las que se conseguirán aros de las olimpiadas (minigolf, aerobio, bolos) Finalmente tendrán que darles valores a los aros, como solidaridad, esfuerzo, etc.

3.5.2. Actividades con menores de 6 a 12 años

Se describirán atendiendo a estos tres elementos: nombre, tipo de actividad y desarrollo.

Primera Actividad: ¡Yo lo anuncio!

- Es una actividad educativa.
- Desarrollo de la actividad:
En los medios de comunicación, lo habitual es que las mujeres anuncien detergentes, cremas, herramientas de cocina, etc., y los hombres promocionen coches, figuren como prestigiosos cocineros, personalidades, etc. Divididos por equipos, uno de los miembros deberá representar un anuncio por mímica y el resto adivinar de qué se trata. Posteriormente se hablará de los roles estereotipados. Se tendrá en cuenta la diversidad cultural, pero hay que valorar más las actividades de la vida cotidiana del país donde se reside.

Segunda Actividad: ¿Cómo resuelvo los conflictos?

- Es una actividad educativa.
- Desarrollo de la actividad:
Se retirarán las mesas y sillas que hay en el aula o en la sala, para que haya suficiente espacio. La sala la dividiremos en dos partes: un lado simbolizará el sí, y el otro el no. Iremos leyendo frases y según vayan contestando se colocarán en el lado del sí o el no. Por ejemplo ¿si alguien nos cae mal podemos dejar de hablarle? Posteriormente, exponen cada uno cómo resolvería el conflicto. Se trasladaría a los roles y los estereotipos que puede haber en la familia.

Tercera Actividad: Hombres, mujeres y viceversa.

- Es una actividad educativa
- Desarrollo de la actividad:
Los niños/as se ponen por grupos. Se les reparte una serie de afirmaciones acerca de características físicas y sociales de las personas. Tendrán unos minutos para hablar y decidir si corresponden a los hombres, a las mujeres o a ambos. Después saldrán a la pizarra a pegarlas en un mural que estará dividido en tres columnas: mujeres, hombres y ambos. Les guiaremos explicándoles que existen características físicas que van unidas al hecho de ser hombre o mujer, con las que nacemos (identidad sexual) y otras caracterís-

ticas que aprendemos cuando crecemos y que dependen de la cultura en la que vivimos y no tienen nada que ver con ser hombres o ser mujeres pues pueden cambiar (identidad de género).

Cuarta Actividad: El juego del día de la mujer.

- Es una actividad educativa y dinámicas de grupos.
- Desarrollo de la actividad:

Se coloca el tablero del juego en el suelo y se van haciendo cuatro equipos. Se colocan las fichas en la casilla de salida y empiezan a tirar con un dado gigante. En cada casilla vienen datos o fechas importantes de logros realizados por mujeres. En otras casillas vienen pruebas que tienen que realizar el equipo que caiga en la casilla o todo el grupo. Cada monitor se hace responsable de cada equipo. Fomentan su participación, les guía en las pruebas y mantiene el orden.

Quinta Actividad: Dibuja las viñetas.

- Es una actividad educativa y de asamblea.
- Desarrollo de la actividad:

Se muestran fotos, viñetas, en la que se muestran distintos miembros de la familia realizando tareas domésticas que rompen con la asignación tradicional que se hace en función de género. Insistir en la idea de que tanto hombres como mujeres podemos aprender a realizar todas estas tareas. Para completar la actividad con los niños y niñas de primaria se puede preguntar quién debe hacer estos trabajos, para saber qué contestan y trabajar sobre ello.

Sexta Actividad: ¿Qué hacemos en casa?

- Es una actividad educativa, dinámica de grupos y foro.
- Desarrollo de la actividad:

Se inician los grupos y en ellos pensaremos cuáles son las labores domésticas que solemos realizar en casa y cuáles nos gustan más, a partir de unas láminas. A continuación, nos imaginaremos qué tareas desempeñaremos cuando seamos mayores. Lo fundamental de la actividad será el debate posterior, en el que evitaremos ser tendenciosos y favoreceremos un clima de reflexión con naturalidad y coherencia.

Séptima Actividad: ¿Y tú qué harías?

- Es una actividad educativa, dinámica de grupos y foro.
- Desarrollo de la actividad:

Se inician los grupos. Se reparte a cada grupo una hoja, en la que se describen varias situaciones de la vida real, para trabajar valores como el respeto, la solidaridad, la empatía, al finalizar se pondrá en común las respuestas de cada mesa y se evaluará lo que ha sucedido.

Octava Actividad: Collage igualdad.

- Es una actividad educativa, dinámica de grupos
- Desarrollo de la actividad:
Se necesitan revistas y a través de las mismas se harán recortes que tendrán que expresar lo que es para ellos la igualdad y los distintos valores que tiene que tener una sociedad.

Novena Actividad: Pasatiempos para la igualdad.

- Es una actividad educativa, dinámica de grupos
- Desarrollo de la actividad:
Consiste en realizar un juego de las 7 diferencias que existen entre dos imágenes que representan escenas relacionadas con la igualdad y una sopa de letras de valores. Posteriormente se comentará en asamblea.

Décima Actividad: Taller de cocina

- Es una actividad de ocio y tiempo libre y por grupos junto con sus familias.
- Desarrollo de la actividad:
Consiste en realizar un taller de cocina en colaboración con el grupo de madres y padres de los alumnos. Se preparan platos típicos. Las madres y los padres nos explican en qué consiste esta comida y cómo se prepara, nosotros ayudaremos en su preparación y lo degustaremos finalmente acompañado de té.

3.5.3. Actividades en taller con menores de 13 a 16 años

Se describirán atendiendo a estos tres elementos: Nombre, tipo de actividad y desarrollo.

Primera Actividad: Comic por la igualdad.

- Es una actividad grupal.
- Desarrollo de la actividad:
Se realizan grupos y se trata de completar unas viñetas de comic como introducción a la temática de igualdad y sus conceptos.

Segunda Actividad: La mujer más importante para mí.

- Es una actividad para desarrollar el Día internacional de la mujer. Es individual.
- Desarrollo de la actividad:
Consiste en elaborar una tarjeta creativa para que la regalen a una mujer importante para ellos. Se habla de porqué es importante para ellos, cómo es esa mujer, que cosas hace en la vida...

Tercera Actividad: Taller afectivo-sexual.

- Es una actividad de dinámicas de grupo.
- Desarrollo de la actividad:
Son varias dinámicas relacionadas con los roles, con los estereotipos, desigualdad en diferentes ámbitos de la vida...Se pueden realizar partiendo de dibujar «el árbol de la vida» o de trabajar entorno a « los prejuicios sobre las actitudes de hombres y mujeres» y «mi sexualidad».

Cuarta Actividad: Exposición de cuadros sobre la mujer en algún museo o ámbito artístico.

- Es una actividad comunitaria.
- Desarrollo de la actividad:
Se les pide a los participantes que identifiquen varios aspectos que afectan al papel de la mujer en el mundo. Desde mujeres importantes en la historia, reparto de tareas en el hogar, sexualidad y mujer...

Quinta Actividad: Cine fórum «quiero ser como Beckham».

- Es una actividad grupal, para trabajar la coeducación y la interculturalidad.
- Desarrollo de la actividad:
Se expone una película en la que una niña, de origen indio, quiere jugar al fútbol y por ello tiene que enfrentarse a su familia, a su cultura y a todo lo que se entiende por «ser mujer». Durante toda la película se debate sobre la diferencia en la educación por cuestiones de género y dificultades que tiene por su cultura, lo que nos aporta un punto de partida para tratar estos temas.

Sexta Actividad: Concurso de carteles publicitarios sobre la igualdad.

- Es una actividad grupal.
- Desarrollo de la actividad:
Se dividirá la clase en cuatro grupos y cada grupo realizará un cartel publicitario que reivindique el derecho a la igualdad en la cuestión de género. Por sorteo se le repartirá a cada grupo un contexto específico al que irá dirigido su cartel:
Igualdad en la familia, Igualdad en el trabajo Igualdad en la escuela e Igualdad en los medios de comunicación.

Séptima Actividad: Violencia de género.

- Es una actividad grupal.
- Desarrollo de la actividad:
Se le denomina «un Termómetro de mitos», que consiste en un análisis de creencias erróneas y mitos en torno a las diferencias de género y a las consecuencias que esto tiene en la violencia machista. Los jóvenes deben posicionarse en una zona u otra, dando su opinión, dependiendo de si creen que es verdadero o falso lo que se dice.

Octava Actividad: Igualdad de género, estereotipos y roles.

- Es una actividad grupal.
- Desarrollo de la actividad:
Se trabajará por grupos. Se realizarán sesiones de educación en género y de igualdad de oportunidades y como actividades, se analizarán unas canciones analizando las expresiones sobre género que hay, se debatirá sobre los estereotipos que se crean, haciendo cada uno un cartel con éstos y reescribirán una canción con actitud de igualdad de género y en tono positivo. Se trabajará por grupos.

Novena Actividad: Violencia de género.

- Es una actividad grupal.
- Desarrollo de la actividad:
Se realizan grupos. Se realiza un análisis crítico de canciones o de películas, sacando las expresiones y mensajes sobre género que hay, detectando posibles mensajes subliminales de violencia. Posteriormente se hace una puesta en común por parte de los grupos.

Décima Actividad: Role Playing.

- Es una actividad educativa.
- Desarrollo de la actividad:
Se trata de encauzar una prevención a la violencia de género: desarrollarán varias escenas en las que trabajarán la empatía y se realizará una puesta en común de los conceptos tratados.

Undécima Actividad: Murales poéticos.

- Es una actividad educativa y como taller.
- Desarrollo de la actividad:
Se presentará a los participantes un proyecto de poesía urbana que se desarrolla en Europa. Para ello se mostrarán fotografías de distintas ciudades donde se han escrito frases poéticas para mejorar el aspecto del mobiliario urbano. Se debatirá con los participantes si las frases son respetuosas, si respeten la igualdad de género y si transmiten sentimientos positivos. Luego en papel continuo se escribirán sus frases poéticas para pegarlas por el local y repartir poesía.

Duodécima Actividad: Torneos deportivos en los recursos locales orientados también al medioambiente, la igualdad de género y la integración asociativa.

- Es una actividad comunitaria.
- Desarrollo de la actividad:
Se realizan diferentes torneos deportivos (fútbol, voleibol, ...) tratando de crear un ambiente de igualdad de género y a su vez dar pautas sobre conservación del medio y de uso adecuado de los recursos del barrio.

3.6. Temporalización, temporalización y recursos

La aplicación de un Proyecto Educativo o programa didáctico, se podría realizar de dos formas: durante un periodo trimestral o bien, durante el curso, para comprobar después el grado de motivación y de incidencia en la vida cotidiana escolar, familiar y contextual con sus iguales. En este caso, se ha elegido un trimestre.

Por otro lado, el espacio, serían las aulas de clase y espacios del Centro. En el caso de llevarlo a cabo en el centro escolar, recordar que es importante que esté integrado dentro de los horarios de clase y de la planificación trimestral o anual del curso, en el Proyecto Curricular de Etapa, como un área de Interdisciplinariedad o bien, como un área transversal.

En cuanto a los Recursos, serían los necesarios para llevar a cabo las actividades, teniendo en cuenta, que, si se considera importante el disponer de una cámara de vídeo, una TV con posibilidad de poner CD y vídeos y un ordenador y material fungible, además de poder disponer de lugares dentro del aula para poder poner los murales, trípticos, fotografías, revistas, etc. como trabajos realizados por los alumnos o bien como soporte indispensable para el desarrollo del curso.

3.7. Evaluación

En la ONG YMCA Madrid (Carabanchel), como evaluación inicial hacen una campaña de sensibilización y de conocimiento sobre la igualdad de Oportunidades de Género la entre las familias y los niños que asisten al Centro.

Como evaluación formativa, se van exponiendo resultados que se han percibido a lo largo de la realización de las actividades en foro y asamblea sobre las actividades realizadas.

Como evaluación final, para obtener resultados que aporten unas conclusiones positivas sobre el proyecto educativo que se ha aplicado y que podemos aplicar a la realidad, es posible basarse en el uso de un cuestionario, donde se pueden plantear preguntas como las siguientes recogidas del Proyecto YMCA-MADRID-Carabanchel (2012): yo, nosotros y nosotras:

- ¿Has hecho amigos y amigas durante la actividad?
- ¿Has aprendido cosas nuevas?
- ¿Repetirías una experiencia como esta otra vez?
- ¿Qué tal te has llevado con tus compañeros y compañeras?
- Cuentas las tres cosas más «GUAIS» que te han pasado durante las actividades.
- ¿Qué actividades te han parecido más interesantes?

Otras preguntas recogidas:

- ¿Te parecen novedosas las actividades ?

- ¿Te diviertes con las actividades que has hecho?
- ¿Cuál es la actividad que más te ha gustado?
- ¿Qué te gustaría haber hecho aquí y no has podido realizar?

Al final del cuestionario se pondría el apartado: Otros comentarios.

4. CONCLUSIONES

Atendiendo a la gran diversidad cultural, actualmente se hace imprescindible una educación en la Inteligencia Emocional que ayude a desarrollar todos los valores, actitudes, comportamientos y conocimientos para lograr una igualdad de oportunidades de género.

Además, se necesita sentirse apoyado por Instituciones y Organismos que promuevan y favorezcan el sentir de la Igualdad de Género y de Oportunidades, como el Instituto de la Mujer y la ONU, mencionados en la fundamentación científica. En el documento de la ONU-Mujeres (2015), hay una síntesis que perfila los siguientes: esta igualdad de género ha sido reconocida a lo largo de la historia, dado que las mujeres están discriminadas y es fundamental que se promuevan y determinen acciones que eliminen esta forma de educar históricamente y que se aporten las bases suficientes para que sea efectiva,» tomando en cuenta que la desigualdad que *de facto* padecen las mujeres puede agravarse en función de la edad, la raza, la pertenencia étnica, la orientación sexual, el nivel socioeconómico, entre otros» (p.3).

En los resultados reflejados del curso que se ha llevado a cabo en YMCA MADRID– Carabanchel (2012), se puede extraer que aplicando un programa en esa línea educativa de trabajo, se pueden obtener grandes logros, por ejemplo, en la toma de conciencia de la importancia del reparto de las tareas en la familia, o en la prevención de violencia de género. Como expone Rebollo (2006) hay que elaborar una identidad cultural de género partiendo de un paradigma sociocultural.

Partiendo de las 286 personas que participaron en las campañas del día de la mujer y de la prevención de la violencia de género, 60 jóvenes que participaron en los talleres y 63 familias que participaron en las actividades propuestas, se desprendieron los siguientes resultados: a) a medida que se desarrollaba la campaña los participantes eran conscientes de su aprendizaje y se encontraban más motivados; b) El 80% de los participantes, evalúa como positivo la realización y participación en las actividades; c) se han producido cambios en el 80% de los menores; d) de las evaluaciones realizadas por parte de los/as usuarios/as se evidencia la participación y satisfacción de las actividades propuestas. En definitiva, hay más conciencia de la importancia del reparto de tareas en la familia, aunque aún se detecta cierta resistencia en los chicos en ayudar en casa, pero se destaca que las mujeres son conscientes de la importancia de involucrar a los maridos en el reparto de tareas en el ámbito familiar; aun así muchas de ellas creen que son sus competencias.

Es importante, adentrarse en el tema de la Igualdad de Oportunidades de Género, como se perfila en el Programa de YMCA (2012), presentado, desde que los niños/as son pequeños/as, porque así van construyendo su identidad, van identificando los estereotipos y van aplicando en la práctica de la vida cotidiana lo que es adecuado para conformar un mundo mejor.

Resulta interesante formarse también en esta materia y visitar la web del Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (2021), porque hay diversidad de herramientas didácticas y sobre todo el apartado de la «Escuela Virtual». En el apartado de inicio de presentación, mensaje de bienvenida, nos presenta que es un ámbito educativo que va dirigido a todo el mundo, en el que las temáticas que se ofrecen «tienen que ver tanto con nuestra construcción individual, como con la construcción y el funcionamiento de una sociedad igualitaria para mujeres y hombres, y cuyos contenidos dan pautas para analizar la realidad con otra mirada y con la capacidad crítica que da el conocimiento».

Por otro lado, es muy importante el realizar una evaluación del curso para comprobar su grado de aceptación y de motivación para su puesta en práctica en su vida diaria.

A través de la realización de las actividades se pueden obtener datos concluyentes sobre los objetivos que se alcanzan: se favorece el cambio de mentalidad entre los alumnos y las familias, se educa emocionalmente favoreciendo las relaciones interpersonales desde la óptica de la igualdad de género y se favorece el llevar a cabo el reparto equitativo de tareas en la vida cotidiana y en el ámbito familiar.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Castaño de la Cruz, S., García, C. y Gomaritz, N. (s/f). *Mujeres y Hombres por la igualdad. Guía de Sensibilización y Formación en Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Instituto de la Mujer. <http://bit.ly/3j1VKhx>
- Contreras, O.R. (1998). *Didáctica de la E.F. Un enfoque constructivista*. INDE.
- Guterres, A. (2020). *La inequidad de género es una estupidez*. Noticias ONU. <https://rb.gy/qe5sq5>
- Ley de educación de Andalucía (LEA, 17/2007). *Decreto 230/2007*. <https://bit.ly/2Yp97ij>
- LOMCE (2014). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE* nº 295 de 10 de diciembre de 2013. <https://bit.ly/3oyptQd>
- Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (2021). <https://www.inmujeres.gob.es/>
- Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (2021). *Educación*. <https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/AreaEducacion/Programas/Programas.htm>
- Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (2021). *Escuela virtual de igualdad*. <https://www.escuelavirtualigualdad.es/>

- Junta de Andalucía. (2013). *Competencias educativas*. <https://bit.ly/3ovwmlm>
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Deporte (2021). *Colección Plan de Igualdad*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/igualdad/coleccion-plan-igualdad>
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Deporte (2021). *Cursos*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/igualdad/cursos>
- MEC (1993). *Temas transversales y desarrollo curricular*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- ONU-Mujeres (2015). *La Igualdad de Género*. <https://colectivajusticiamujer.org/wp-content/uploads/2021/01/foll-igualdadg-8pp-web-ok2.pdf>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, BOE nº 52, de 1 de marzo de 2014.
- Rebollo, M.A. (2006). *Género e Interculturalidad: educar para la igualdad*. La Muralla.
- Venegas, M. (2010). La igualdad de género en la escuela. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 3, 3: 388-402. www.ase.es/rase
- YMCA MADRID-Carabanchel, ONG (2012). *Memoria del programa igualdad de oportunidades. Equiparación de responsabilidades en el ámbito doméstico en familias inmigradas*. Material no publicado.

**BLOQUE II. NUEVAS METODOLOGÍAS
DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE:
PRÁCTICAS E INNOVACIÓN**

8. Estudio comparativo sobre políticas y buenas prácticas de transición a la vida adulta de jóvenes tutelados y extutelados en España y Portugal

VERÓNICA SEVILLANO-MONJE

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla (España)

vsevillano@us.es

JOSÉ GONZÁLEZ-MONTEAGUDO

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla (España)

monteagu@us.es

RESUMEN: Los jóvenes en cuidados alternativos a la familia biológica se encuentran en una situación de vulnerabilidad al cumplir la mayoría de edad. Este estudio pretende analizar las políticas, medidas de intervención y situación de los menores y jóvenes del sistema de protección español y portugués para identificar buenas prácticas en la transición a la vida adulta. La comparación de la legislación y los informes oficiales de ambos países se realiza mediante la técnica de análisis documental. Los resultados muestran que las legislaciones comparten aspectos relevantes sobre la transición a la vida adulta como los planes de intervención y se identifica que Portugal realiza una buena práctica en la caracterización pormenorizada del perfil y situación de los menores y jóvenes acogidos mientras que en España los datos oficiales son más limitados e inexistentes en el caso de los recursos de emancipación. Se concluye en la necesidad de realizar estudios pormenorizados sobre la preparación a la vida adulta en las distintas medidas de protección de ambos países y se propone que desde el gobierno central español solicite a las administraciones autonómicas los datos oficiales de los recursos de emancipación.

Palabras clave: Transición a la vida adulta; sistema de protección; España; Portugal; metodología comparativa.

ABSTRACT: Os jovens em cuidados alternativos à família biológica encontram-se numa situação de vulnerabilidade quando atingem a idade adulta. Este estudo visa analisar as políticas, medidas de intervenção e situação dos menores e dos jovens nos sistemas de protecção espanhol e português, a fim de identificar boas práticas na transição para a vida adulta. As

comparações da legislação e dos relatórios oficiais de ambos os países são efectuadas utilizando a técnica de análise documental. Os resultados mostram que as legislações partilham aspectos relevantes sobre a transição para a vida adulta, tais como planos de intervenção, e identifica-se que Portugal realiza uma boa prática na caracterização detalhada do perfil e da situação das crianças e jovens sob cuidados, enquanto que em Espanha os dados oficiais são mais limitados e inexistentes no caso dos recursos. Conclui que são necessários estudos detalhados sobre a preparação para a vida adulta nas diferentes medidas de protecção de ambos os países e propõe-se que o governo central espanhol solicite às administrações autónomas dados oficiais sobre os recursos de emancipação.

Key words: Transição para a vida adulta; sistema de protecção; Espanha; Portugal; metodologia comparativa.

1. INTRODUCCIÓN

Numerosos estudios de índole jurídico, social o del área de la psicología han comparado la realidad de España y Portugal debido a sus similitudes culturales, sociales e históricas. En el ámbito de la protección de menores, estos países comparten el origen de las instituciones de acogimiento en el marco de las organizaciones religiosas que se encargaban de atender las necesidades básicas y la educación de los niños y jóvenes que estaban en desamparo antes de que este cometido pasara a manos del Estado (Nieto-Morales y Wic, 2016; Rodrigues et al., 2013). Hasta la reforma de finales del siglo XX en Portugal, el acogimiento residencial era la medida casi exclusiva de intervención (López et al., 2013; Rodrigues et al., 2013). No obstante, ambos países comparten una fuerte tradición de acogimiento residencial (López et al. 2013).

Los Tratados y Convenciones Internacionales han ejercido una gran influencia en las políticas de protección y promoción de la niñez y la juventud (Antunez, 2014). Concretamente, la Convención de los Derechos del Niño de 1989 (en adelante CDN) supuso un cambio de paradigma, al considerar a los niños no solo como sujetos de protección y cuidado, sino también protagonistas activos con derechos y capacidad de expresar su opinión en función de su edad y madurez en lo que respecta a sus vidas (Cardona, 2020; Rivera, 2018). En concreto, la CDN comprende cuatro principios rectores que la inspiran: la no discriminación; el interés superior del niño; respeto a la vida, la supervivencia y el desarrollo; y el respeto a las opiniones del niño o de participación (Cardona, 2020).

La ratificación de la CDN por el Estado portugués en 1990 supuso una profunda reforma en el área de la infancia que culminó con la aprobación de la *Lei de Protecção da Criança e do Jovem em Risco –Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro de 1999–* (en adelante LPCJP) y la *Lei Tutelar Educativa*, sustituyendo así el modelo anterior definido por la Organización Tutelar de Menores (Leote, 2016). España también ratificó la CDN en el mismo año (Nieto-Morales y Wic, 2016) pero, al contrario que en Portugal, la ratificación no supuso la creación de ninguna ley *ad hoc* porque las disposiciones contenidas en ella o bien ya se encontraban en la normativa vigente o bien fueron

incorporadas mediante reformas puntuales de la legislación sectorial como fue el caso de la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil (en adelante LOPJM).

Estudios anteriores han puesto de manifiesto que la legislación en materia de protección de menores en España y Portugal tienen similitudes y diferencias sustanciales relacionadas con las situaciones que requieren la intervención de los poderes públicos y su papel, la prioridad de la preservación familiar y la asistencia a la familia, el interés superior del menor y la intervención individual (Antunez, 2014; Ayala et al., 2013). Sin embargo, estos estudios no contemplan las modificaciones legislativas posteriores y, en ningún caso, centran su atención en la transición a la vida adulta. Además, el análisis exhaustivo comparativo de la legislación y los datos estadísticos oficiales es también una aportación original de este trabajo.

Las sucesivas modificaciones de la legislación de ambos países han hecho un esfuerzo por dar prioridad a la medida de acogimiento familiar (López et al. 2013; Delgado y Gersão, 2018). El estudio llevado a cabo por López et al. (2013) puso de manifiesto la necesidad de atraer nuevas familias acogedoras en Portugal con mayor nivel educativo y habilidades que les permitieran responder a los retos del acogimiento familiar, mientras que concluyeron que en España la necesidad era acelerar los procesos de toma de decisiones en la entrada de esta medida.

Por otro lado, el estudio realizado por Tavares-Rodrigues et al. (2019) evidencia que los esfuerzos del sistema de protección portugués debían centrarse en la especialización, concretamente en el acogimiento residencial, para ajustarse a los perfiles emergentes y a las necesidades de las personas que atiende. En el caso español, el reto del acogimiento residencial es preparar a los jóvenes en su transición a la vida adulta (Balsells et al., 2019).

Con este estudio se analizan las políticas, medidas de intervención y situación de los menores y jóvenes del sistema de protección español y portugués desde una perspectiva comparada para desvelar buenas prácticas, poniendo el foco en las medidas de transición a la vida adulta.

2. METODOLOGÍA

Para conseguir el objetivo propuesto se hace uso de la técnica de análisis documental «consistente en examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades» (Bisquerra, 2014, p. 349). Concretamente, se revisa la legislación existente en ambos países, así como los informes presentados por organismos oficiales en los que se difunde los principales datos relativos a las medidas de protección.

La legislación que se analiza es la LOPJM del contexto español, la LPCJP y el *Decreto-lei de Promoção e Protecção das Crianças e Jovens em Perigo em Meio Natural*

de Vida –DL n.º 12/2008, de 17 de Janeiro– (en adelante DL) del contexto portugués. Estas normativas han sido modificadas en sucesivas ocasiones a lo largo de los años. Los indicadores para la comparación legislativa son la aplicación, principios rectores y tipos de medidas de protección que se regula, centrando el foco de atención en las medidas de apoyo a la transición a la vida adulta.

Los informes proceden del *Instituto da Segurança Social* en el caso de Portugal, el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 y la Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos (en adelante FEPA) en el caso español. Estos organismos recopilan información a nivel estatal y con carácter público. FEPA, a pesar de que no tiene representación en todas las Comunidades Autónomas (11 de 17) y que la representatividad no es la misma en todos los territorios, los resultados del informe permiten tener una visión general de la situación de los jóvenes extutelados a partir de los 18 años en España.

En la revisión de los documentos se tienen en cuenta indicadores como el tipo de medidas de protección, el porcentaje de atendidos según el sexo y los grupos de edad, las características particulares y los apoyos recibidos, la escolarización, la duración y el motivo de cese de las medidas.

3. RESULTADOS

En este apartado se muestran los resultados de la investigación presentando, por un lado, la comparación legislativa de ambos países y, por otro lado, los datos que España y Portugal publican para dar a conocer la situación de sus Sistemas de Protección.

3.1. Comparación legislativa

3.1.1. Aplicación de la ley

En ambos países la ley que se estudia se aplica a los menores que se encuentran en el territorio nacional (Art. 1, LOPJM y Art. 2, LPCJP). No obstante, la legislación española incluye solo a los menores de 18 años mientras que la legislación portuguesa incluye también a los menores de 21 años que solicitan la continuación de la intervención iniciada antes de los 18 y hasta los 25 años siempre que exista y solo mientras que duren, procesos educativos o de formación profesional (Art. 5.a LPCJP).

3.1.2. Principios rectores

Ambos países coinciden en cuatro principios rectores fundamentales: el interés superior del menor; la prevalencia de las medidas familiares frente a las institucionales;

la integración familiar y social; y la prevención y detección precoz de las situaciones que perjudiquen el desarrollo personal.

En España, además, se incorporan la sensibilización de la población; el carácter educativo de las medidas; la promoción de la participación, voluntariado y solidaridad social; la objetividad, imparcialidad y seguridad jurídica; la protección contra toda forma de violencia; la igualdad de oportunidades y no discriminación por cualquier circunstancia; la accesibilidad universal de los menores con discapacidad; el libre desarrollo de su personalidad conforme a su orientación e identidad sexual; y el respeto y la valoración de la diversidad étnica y cultural (Art. 11.2, LOPJM).

Por el contrario, la legislación portuguesa también añade la privacidad; la intervención mínima; la proporcionalidad y puntualidad; responsabilidad parental; la primacía de la continuidad de las relaciones psicológicas profundas; obligación de información; audiencia y participación obligatorias; y subsidiariedad (Art. 4, LPCJP).

Muchos de los principios que señala la legislación portuguesa están recogidos en la legislación española como derechos del menor (Capítulo II, LOPJM).

3.1.3. Medidas de protección

Ambas legislaciones señalan las situaciones que requieren de la intervención de los poderes públicos (Art. 17.1, LOPJM y Art. 3, LPCJP). No obstante, se encuentran diferencias en las medidas de protección que describen. En primer lugar, la legislación española distingue entre la situación de riesgo y la situación de desamparo (Art. 18.2, LOPJM), organizando así las actuaciones dependiendo del grado de gravedad de las situaciones en la que se encuentran los menores mientras que la legislación portuguesa organiza las medidas de protección dependiendo de si estas se desarrollan en el medio natural de vida o medidas de colocación (Art. 35, LPCJP). No obstante, ambas modalidades requieren de un acuerdo de promoción y protección que recoge, entre otras cuestiones, el plan de educación, formación profesional, trabajo y de ocio los menores, así como la reunificación familiar, otra solución de tipo familiar o de autonomía de vida (Art. 56-57, LPCJP).

La similitud más importante es que en ambos territorios se prioriza la intervención familiar antes de aplicar una medida de protección fuera del entorno de la familia, promoviendo los factores de protección del menor. En el contexto español tras la valoración de la situación de riesgo se elabora y pone en marcha un proyecto de intervención social, educativo y familiar que recoge los objetivos, las actuaciones, los recursos y la provisión de plazos. También se hace referencia a la participación de los progenitores, tutores, guardadores o acogedores en la elaboración del proyecto y de los menores a partir de los 12 años (Art. 17.4, LOPJM). En el caso de Portugal, se menciona la proporción de apoyo de carácter psicopedagógico y social y, en su caso, ayuda económica, así como un programa de formación para mejorar el ejercicio

de las funciones parentales y apoyo familiar tanto para los progenitores como para el familiar encargado de la custodia (Art. 40-41, LPCJP). En el medio natural de vida también se incluye la medida de confiar al menor a una persona adecuada que, no perteneciendo a su familia, haya establecido una relación de afecto mutuo. Esta medida también puede ir acompañada de apoyo psicopedagógico y social y, en su caso, de ayudas económicas (Art. 43, LPCJP). Las medidas de protección que se desarrollan en el medio natural de vida en Portugal tienen una duración de un año prorrogable 6 meses más (Art. 60, LPCJP).

En España, al igual que en Portugal, la guarda y tutela del menor requieren de la elaboración de un plan individualizado de protección que establece los objetivos, previsión y plazo de las medidas de intervención a adoptar con la familia de origen y un programa de reintegración familiar si fuera el caso (Art. 19bis, LOPJM).

A. El acogimiento familiar y residencial

La legislación española y la portuguesa priorizan la medida de acogimiento familiar, especialmente para los menores de hasta 6 años y sin posibilidad de acogimiento residencial en el caso español para los menores de tres años, salvo supuestos de imposibilidad que no podrán exceder de los 3 meses (Art. 21.3, LOPJM).

En el artículo 20 de la legislación española se diferencia el acogimiento familiar cuando este se da en familia extensa –cuando existe una relación de parentesco hasta el tercer grado– o familia ajena –cuando no existe relación de parentesco alguno–. Sin embargo, la legislación portuguesa derogó los artículos relacionados con los tipos de familia de acogida y las modalidades de cuidado familiar en la modificación de la ley de 2015.

En cuanto al acogimiento residencial, ambas legislaciones hacen referencia a que la organización de los centros residenciales debe favorecer condiciones similares a las familiares con núcleos pequeños de convivencia (Art. 21.2, LOPJM) y para que reciban una atención personalizada (Art. 53.1, LPCJP).

En España, los centros residenciales deben tener un plan individual de protección de cada menor en el que se recoja la finalidad del ingreso, los objetivos a conseguir y el plazo para su consecución (Art. 21.1b, LOPJM) y de los 16 a los 18 años se priorizará la preparación para la vida independiente, la orientación e inserción laboral (Art. 21.1f, LOPJM). En la legislación española, al contrario de lo que ocurre en la legislación portuguesa, no se identifican los tipos de centros de acogida a excepción de los centros de protección específicos de menores con problemas de conducta (Capítulo IV, LOPJM). En Portugal se tipifican las casas de acogida para respuestas de emergencia; las casas de acogida para responder a problemas específicos y necesidades de intervención educativa y terapéutica; para el apoyo y promoción de la autonomía juvenil; y casas de acogida centradas en la educación especial y salud por el tiempo estrictamente necesario (Art. 50, LPCJP). La diferenciación de las instituciones hogares

de acogida temporal –para la acogida de corta duración– y los hogares infantiles y juveniles –para la acogida de larga duración– desaparece en la modificación de la ley en 2015.

B. Medidas de transición a la vida adulta

Otra medida importante de la legislación portuguesa, y en la que se centra especialmente este capítulo, es el apoyo a la autonomía de vida, medida que se desarrolla en el medio natural. El apoyo a la autonomía de vida consiste en dotar a los jóvenes mayores de 15 años de apoyo económico y seguimiento psicopedagógico y social, en especial mediante el acceso a programas de formación (Art. 45 LPCJP). El objetivo de esta medida de protección es proporcionar a los niños y jóvenes en situación de peligro en Portugal las condiciones que les permitan vivir por sí mismos y adquirir progresivamente la autonomía. Esta medida puede prolongarse hasta los 25 años mientras que existan y duren procesos de formación educativa o profesional y siempre que el joven también renueve la solicitud de manutención (Art. 63,2 LPCJP). A esta medida pueden acogerse las madres menores de 15 años (Capítulo IV, DL). El artículo 30.1 DL describe con más detalle que el objetivo es proporcionar la autonomía de los jóvenes en los contextos escolares, profesionales y sociales, así como el fortalecimiento de las relaciones con los demás y consigo mismo. Igualmente, señala que la implementación de la misma debe tener en cuenta las habilidades y el potencial del joven, así como su perfil, expectativas y motivaciones en el diagnóstico de inserción (Art. 31 DL). El plan de intervención se discute, elabora y ejecuta con la participación del joven, estableciéndose un contrato por escrito en el que se incluyen los objetivos a alcanzar, los plazos y el compromiso del joven y el coordinador del caso.

Las acciones que deben llevarse a cabo en el plan de intervención incluyen la formación personal continua (habilidades, autonomía, espíritu crítico, valores, asertividad y gestión de obstáculos y frustraciones), la continuación de la formación escolar o profesional, el apoyo a la integración del trabajo y el apoyo en el uso de redes de apoyo interinstitucional (Art. 32, DL). El equipo técnico hace un proceso de seguimiento a los jóvenes acogidos supervisando el proceso de formación personal, el cumplimiento de los compromisos asumidos, la capacitación ocupacional y la evolución del joven, la actualización del diagnóstico de su situación y la evaluación de las redes de apoyo (Art. 33, DL). Una vez finalizada la medida, el equipo técnico continúa el seguimiento por un periodo no inferior a seis meses, siempre que se acuerde con el joven y respetando los principios de la LPCJP ya comentados.

En España, no se hace referencia a la preparación a la vida adulta en la legislación estatal hasta la modificación de la LOPJM en 2015, que reconoce por primera vez la necesidad de implementar programas de preparación a la vida independiente. El artículo 22bis de dicha ley detalla que estos programas son para los menores con medidas de

protección y especialmente para aquellos que se encuentran en acogimiento residencial o en situación de especial vulnerabilidad. Estos programas están indicados para menores desde dos años antes de cumplir la mayoría de edad y una vez cumplida esta siempre que lo necesiten mientras que exista participación activa y aprovechamiento. Estos programas, según la legislación estatal que se analiza, propiciarán seguimiento socioeducativo, alojamiento, inserción sociolaboral, apoyo psicológico y ayudas económicas.

Los recursos de emancipación para los jóvenes procedentes del sistema de protección en España antes de la modificación de la ley mencionada, dependía de la voluntariedad de las normativas autonómicas y era impulsada de manera independiente por cada una de las comunidades. Siendo conscientes de las diferencias que existían, FEPA lleva a cabo desde el año 2011 un proyecto de recopilación de información básica sobre la legislación y los recursos de emancipación que ofrecen cada comunidad autónoma. El mapa de emancipación es fruto de este proyecto que cuenta en la actualidad con tres ediciones y una página web (www.mapaemancipacion.org) en la que se recoge toda la información relativa a cada territorio. No obstante, y a pesar de los avances que se han producido en esta materia desde la primera edición, aún son pocas las comunidades que cuentan con normativa específica que regulen los programas de emancipación y de apoyo a la vida autónoma e independiente, así como que hayan incorporado programas específicos de apoyo económico para jóvenes extutelados (FEPA, 2020b).

3.2. El Sistema de Protección en datos

Según el Instituto Nacional de Estadística (2020), la población total de niños, niñas y adolescentes menores de 18 años en España en el año 2019 alcanzaba la cifra de 7.985.205, de los cuales 50.272 se encontraban en el sistema de protección (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2020). Esto supone que, por cada 800 menores de 0 a 17 años en España, 5 estaban bajo medidas protectoras. En el caso de Portugal, la población total de niños, niñas y jóvenes menores de 24 años en el año 2019 era 2.492.751 (Pordata, 2020), de los cuales 7.046 se encontraban en el sistema de acogida (Instituto da Segurança Social, 2020). Esto supone que, por cada 710 menores y jóvenes de 0 a 24 en Portugal, 2 se encontraban bajo medidas de protección.

En la Figura 1 puede observarse el porcentaje de menores atendidos en las distintas medidas de protección en España y Portugal en el año 2019. El desajuste de los datos en España se corresponde a que estos no son modificados automáticamente ni al mismo tiempo en todos los registros. Por tanto, los menores con medidas preventivas, en seguimiento u observación (15.4%) no se encuentran en el cómputo final porque no tenían abierto expediente ni son contabilizados de forma habitual (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2020).

No obstante, el 46.17% de los menores tutelados en España y el 86.99% en Portugal se encuentran bajo el acogimiento residencial a pesar de que en la legislación de

ambos países se prima las medidas de acogimiento familiar frente a las de acogimiento residencial. En el caso del informe estatal portugués, se distingue entre las medidas de acogimiento residencial y el acogimiento residencial especializado por tiempo limitado para jóvenes entre los 12 y los 17 años que están en situación de peligro debido a las graves dificultades emocionales que padecen. El porcentaje de jóvenes atendidos en esta medida supone el 1.38% del total. En España, el informe estatal no especifica qué porcentaje de menores se encuentran atendidos en centros con problemas de conducta, aunque señala que el 5.93% del total de las plazas en centros residenciales en el territorio (N = 18.145) pertenecen a esta tipología. En cuanto el acogimiento familiar, solo el 2.71% de menores en Portugal se acogen bajo esta medida frente al 38.43% en España. Sin embargo, es importante señalar que el 65.25% de los menores que se encuentran bajo el acogimiento familiar en España están en familia extensa y sólo el 34.83% lo hace en familia ajena.

En el informe estatal portugués muestra que 1.48% (N = 104) del total se encuentran en apartamentos de autonomía y el 7.44% en otras respuestas (Casas abrigo, comunidades de inserción, etc.) mientras que el informe estatal español no muestra los datos oficiales de los programas de autonomía y emancipación debido a que las medidas de protección en la legislación española cesan a los 18 años y los programas de emancipación posterior dependen de cada Comunidad Autónoma. En este informe, solo indican que 6.222 jóvenes abandonaron el sistema de protección español en 2019 a causa de la mayoría de edad. No obstante, para poder hacer la comparación de este tipo de atención tras los 18 años, se usa la encuesta nacional de FEPA (2020a) correspondiente al mismo año con una muestra de 3.599 jóvenes.

FIGURA 1. Porcentaje de menores atendidos en las distintas medidas de protección en España y Portugal en 2019 (Instituto da Segurança Social, 2020; Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2020)



Antes de entrar en profundidad en la comparación de cada medida de protección, es importante señalar que, en el caso de Portugal, no se menciona en qué tipo de

medida son atendidos los menores extranjeros no acompañados. En el caso español, esta información está incorporada en cada uno de los apartados que se estudia a continuación. No obstante, en el año 2019 solo 86 niños y jóvenes fueron atendidos en Portugal (78% de sexo masculino y el 74% tenían entre los 15 y los 17 años). Por el contrario, el informe español detalla que en 2019 el 99,04% (N = 11.380) de los niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados se encontraban en acogimiento residencial y que el 93.91% eran de sexo masculino.

3.2.1. Acogimiento residencial

En la Figura 2 se muestra el porcentaje de menores y jóvenes atendidos en acogimiento residencial en España y Portugal en 2019 por grupos de edad y sexo. En los datos de Portugal se han incluido también los jóvenes atendidos en acogimiento residencial especializado.

Como se puede ver, el grupo de edad con mayor porcentaje de menores atendidos en ambos países es el de los 15 a los 17 años. En España este grupo de edad supone más del 65% de la población atendida. Igualmente, en ambos países se atienden a menores de 6 años en acogimiento residencial pese a que la legislación específica que debe priorizarse el acogimiento familiar en estos casos. En Portugal el porcentaje de menores atendidos en este grupo de edad es mayor que en España (8.78% frente a 2.58% entre los 0 y los 3 años y 3.83% frente a 3.02% entre los 4 y 6 años, teniendo en cuenta que en Portugal los menores con 6 años están incorporados en otro grupo de edad).

No obstante, en ambos países el porcentaje de menores y jóvenes de sexo masculino atendidos en acogimiento residencial es mayor, a excepción de algunos grupos de edad en Portugal (de 0 a 3 años y 18 a 20 años). Por lo general, las diferencias entre los grupos de edad por sexo son muy pequeñas en Portugal, al contrario de lo que ocurre en España, que, como puede observarse, la proporción entre el sexo masculino y femenino es muy dispar.

Bajo la medida de acogimiento residencial en Portugal (generalista y especializado) el 52.3% (N = 3.256) de los menores y jóvenes presentan problemas de salud y el 98.92% (N = 6.159) recibieron acompañamiento en salud mental. En la Figura 3 puede verse con más detalles esta información que aporta Portugal. España, sin embargo, se detalla que el 5.48% (N = 1.272) de los menores en acogimiento residencial cuenta con algún tipo de discapacidad sin entrar en más detalles que el sexo (37.03% femenino y 62.97% masculino).

FIGURA 2. Porcentaje de menores y jóvenes atendidos en acogimiento residencial en España y Portugal en 2019 por grupos de edad y sexo (Instituto da Segurança Social, 2020; Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2020)

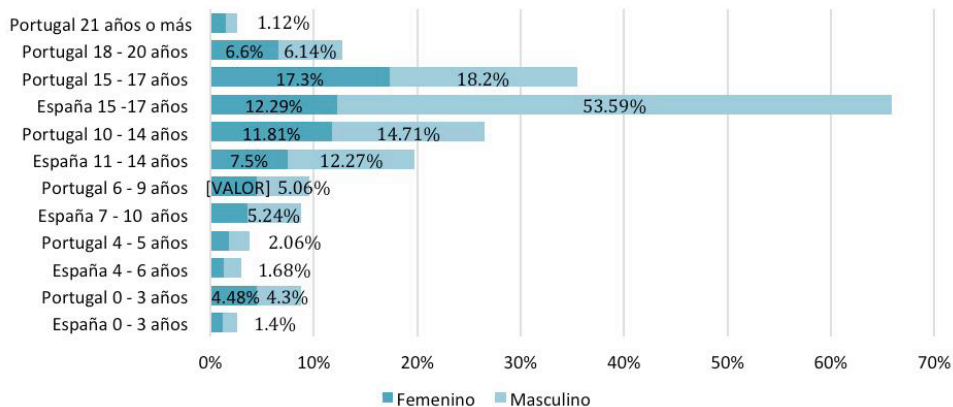
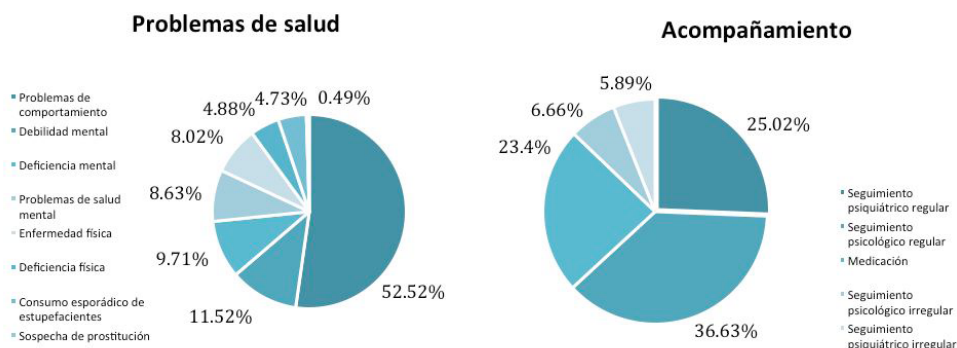


FIGURA 3. Porcentaje de menores y jóvenes atendidos en acogimiento residencial con problemas de salud y tipo de acompañamiento recibido en Portugal en 2019 (Instituto da Segurança Social, 2020)



En cuanto a la escolarización, el informe portugués señala que el 91.94% de los menores y jóvenes bajo esta medida asistían a servicios de educación y formación; que el 0.69% tenían una actividad profesional, se encontraban buscando trabajo o en el servicio militar; y que el 7.2% no estaban en edad de asistir a la escuela, no asistían a la escuela motivos de salud, habían finalizado la escolarización y estaban pendiente de respuestas laborales por motivos de salud, estaban integrados en respuestas específicas en el ámbito de la discapacidad, eran de reciente acogida, y/o necesitaban ser reconducidos a la modalidad de cualificación más adecuada a sus necesidades.

Como se muestra en la Figura 4, los menores y jóvenes tuvieron en mayor medida una estancia máxima menor de un año (29.61%) en el acogimiento residencial generalista del sistema de acogimiento portugués en 2019. Sin embargo, en acogimiento residencial especializado, modelo terapéutico pensado para una duración de dos años, el 25.77% estuvieron de 3 a 4 años y el 3.09% de 4 a 5 años.

No es posible hacer comparaciones entre España y Portugal con respecto al apoyo recibido, la escolarización y duración de la medida de acogimiento residencial debido a que el informe español no recoge información sobre estos indicadores.

Finalmente, como se puede observar en la Figura 5, Portugal aporta información más detalladas sobre los motivos de cese del acogimiento mientras que en España, el cese debido a otras causas supone un porcentaje muy alto (54.33%).

FIGURA 4. Duración de las estancias de menores y jóvenes atendidos en acogimiento residencial generalista y especializado en 2019 en Portugal (Instituto da Segurança Social, 2020)

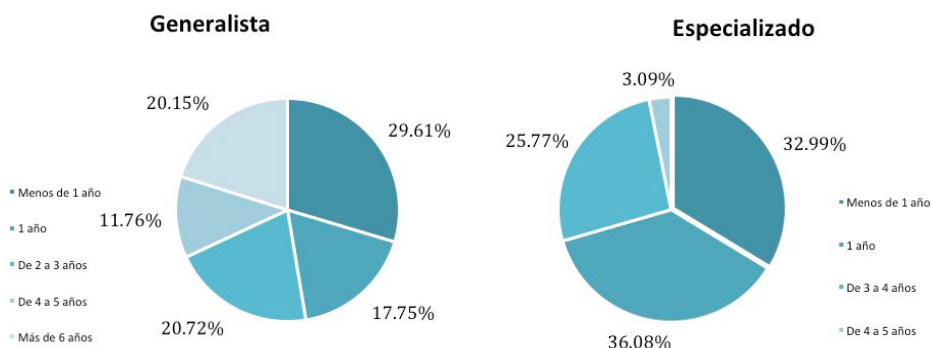
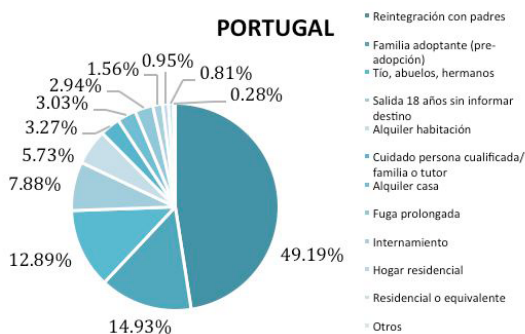


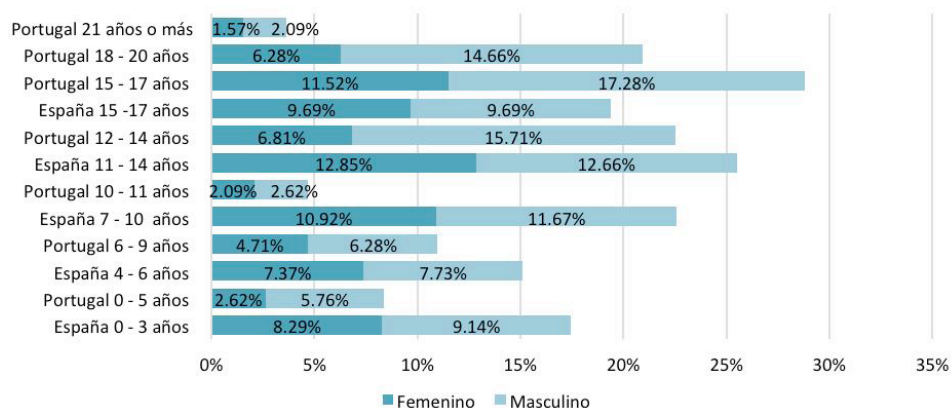
FIGURA 5. Motivos de cese del acogimiento residencial en 2019 (Instituto da Segurança Social, 2020; Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2020)



3.2.2. Acogimiento familiar

Al igual que ocurre en el acogimiento residencial en Portugal, el grupo de los 15 a 17 años es atendido en acogimiento familiar en mayor medida (28.8%), seguido por el grupo de los 12 a los 14 años (22.52%). Sin embargo, en España el grupo de los 11 a los 14 años es el más atendido bajo esta medida (25.51%), seguido del grupo de los 7 a los 10 años (22.59%). Si se focaliza la atención en el sexo, el sexo masculino vuelve a ser mayoritario en ambos países, siendo las diferencias en España menos dispares que en Portugal.

FIGURA 6. Porcentaje de menores atendidos en acogimiento familiar en España y Portugal en 2019 por grupos de edad y sexo (Instituto da Segurança Social, 2020; Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2020)

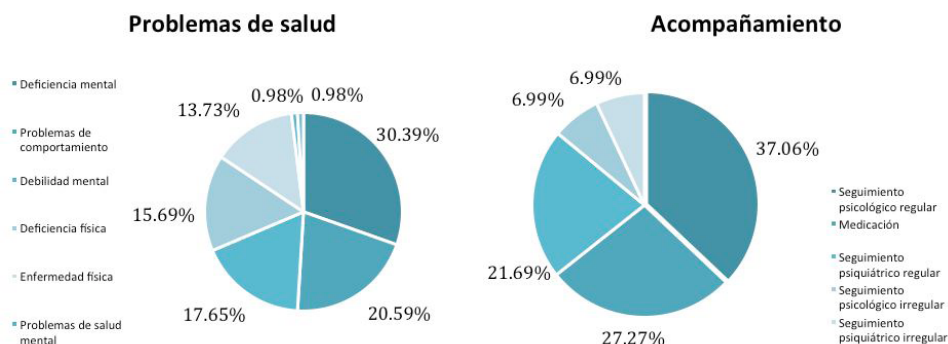


Como se muestran en la Figura 7, el Instituto da Segurança Social (2020) aporta información relevante sobre los menores y jóvenes atendidos en el acogimiento familiar en 2019 con algún problema de salud (el 53.4%, N = 102) y aquellos que recibieron algún tipo de acompañamiento en salud mental (el 78.87%, N = 143). Mientras tanto, en el informe español solo se detalla que el 5.15% (N = 995) de los menores en acogimiento familiar cuenta con algún tipo de discapacidad sin entrar en más detalles que el sexo (41% femenino y 59% masculino).

El informe portugués también hace referencia a que el 93% de los menores y jóvenes bajo esta medida asistían a servicios de educación y formación; que el 3% tenían una actividad profesional o se encontraban buscando trabajo; y que el 4% no estaban en la edad de asistir a la escuela, no asistían por razones de salud y/o necesitaban ser redirigidos a la modalidad de cualificación más adecuada a sus necesidades.

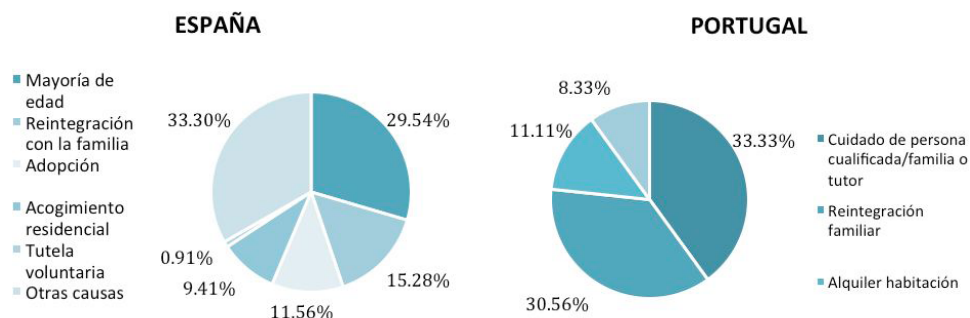
Con respecto a la duración de la medida de acogimiento familiar en Portugal, el 57% de los menores y jóvenes son atendidos durante 6 años o más, seguido del 15% que son atendidos durante 4 o 5 años.

FIGURA 7. Porcentaje de menores y jóvenes atendidos en acogimiento familiar con problemas de salud y tipo de acompañamiento recibido en Portugal en 2019 (Instituto da Segurança Social, 2020)



Como ocurre en el acogimiento residencial, el informe español no ofrece información sobre el apoyo recibido, la escolarización y la duración de las medidas del acogimiento familiar. Finalmente, en la Figura 8 pueden verse los motivos de cese del acogimiento familiar en España y en Portugal en el año 2019. En España, el motivo de cese se debe en mayor medida a la mayoría de edad (29.54%) mientras que en Portugal se debe recibir cuidados de una persona cualificada/familia o tutor (33.33%), seguido por la reintegración familiar (30.56%). Al igual que en el apartado anterior, España presenta un porcentaje muy alto de cese por otras causas (33.30%).

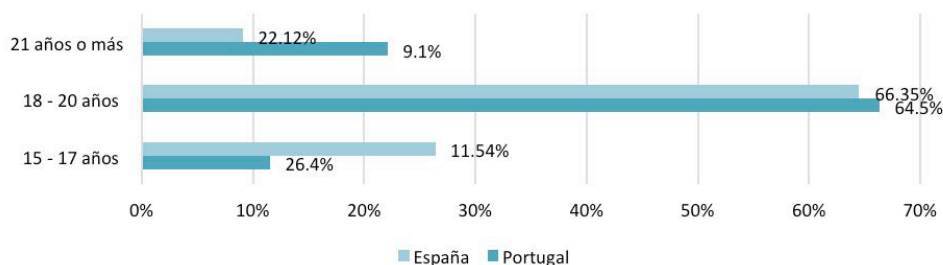
FIGURA 8. Motivos de cese del acogimiento familiar en 2019 (Instituto da Segurança Social, 2020; Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2020)



3.2.3. Transición a la vida adulta

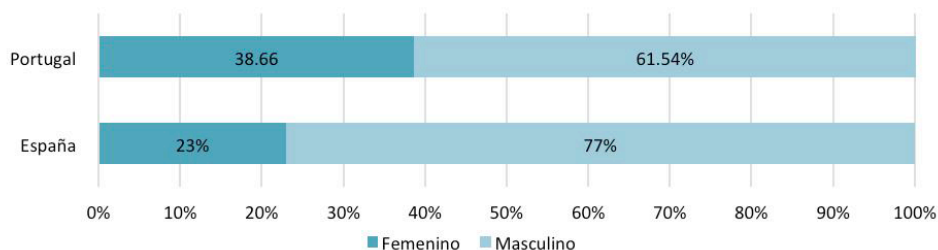
En los recursos de apoyo a la transición a la vida adulta tanto de España como de Portugal se atiende en mayor proporción a jóvenes entre los 18 y los 20 años (ver Figura 9). En el caso de España, el siguiente grupo de edad más atendido es entre los 15 y los 17 años (26.4%), mientras que en los recursos portugueses atienden en mayor medida a los jóvenes con más de 21 años (22.12%). En España también existen recursos de inserción sociolaboral sin vivienda. No obstante, según FEPA (2020a) el 79,6% de los jóvenes que son atendidos en estos recursos también lo están en algún programa de vivienda.

FIGURA 9. Porcentaje de jóvenes atendidos en recursos de transición a la vida adulta en España y Portugal en 2019 por grupos de edad (Instituto da Segurança Social, 2020; FEPA, 2020a)



En la Figura 10 se puede observar que, con relación al género, en ambos países se atienden a más jóvenes de sexo masculino que femenino, siendo en España la proporción de chicos mucho mayor que el de las chicas (77% frente a 23%).

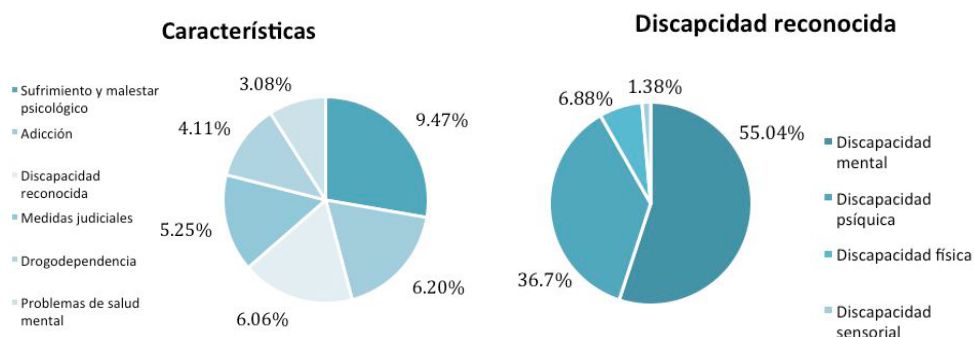
FIGURA 10. Porcentaje de jóvenes atendidos en recursos de transición a la vida adulta en España y Portugal en 2019 por género (Instituto da Segurança Social, 2020; FEPA, 2020a)



En cuanto al origen, el número de jóvenes extranjeros atendidos en los recursos de apoyo en España supera con creces a los jóvenes nacionales (73% frente a 27%) según el informe FEPA (2020a). En el caso de Portugal, no se conoce esta información.

Por otro lado, como se puede ver en la Figura 11, el 34.18% (N = 1.230) de los jóvenes que fueron atendidos en España en recursos de transición a la vida adulta en 2019 contaba con sufrimiento y malestar psicológico, discapacidad reconocida, medidas judiciales, drogodependencia o problemas de salud mental. En concreto, del total de los jóvenes con discapacidad reconocida (N=218), el mayor porcentaje de jóvenes presenta una discapacidad mental (55.04%). En el caso de Portugal, al contrario de lo que ocurre en el acogimiento residencial y familiar, el informe estatal no recoge esta información de los *Apartamentos de Autonomização*.

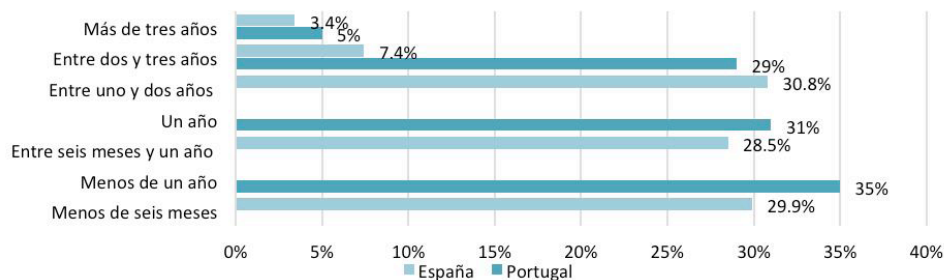
FIGURA 11. Características de los jóvenes atendidos en España en recursos de transición a la vida adulta y porcentaje de jóvenes con algún tipo de discapacidad reconocida (FEPA, 2020a)



En cuanto a la escolarización de los jóvenes atendidos en 2019 en España, el 58% estudiaban, el 18% trabajaban, el 10% estudiaban y trabajaban y el 14% ni estudiaban ni trabajaban. En el caso de Portugal, el 87% asistían a respuestas educativas y de formación, el 22% tenían una actividad profesional o estaban buscando trabajo y el 2% no estaban en edad de asistir a la escuela, no asistían a la escuela por razones de salud y/o necesitaban ser redirigidos a la modalidad de cualificación más adecuada a sus necesidades.

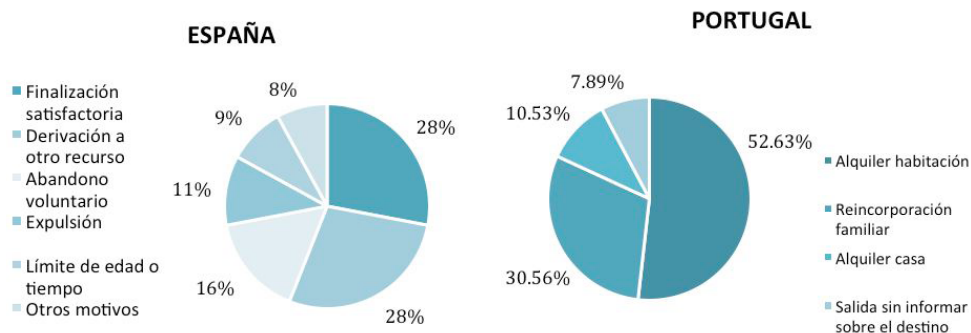
Por otro lado, como se puede ver en la Figura 12, el tiempo de permanencia de los jóvenes en los recursos de vivienda españoles suele ser de entre uno y dos años en mayor medida (30.8%), seguido por un periodo menor a seis meses (29.9%). En cambio, en Portugal los jóvenes permanecen en los recursos de apoyo en mayor medida menos de un año (35%) o un año (31%).

FIGURA 12. Porcentaje de jóvenes atendidos en relación con el tiempo de permanencia en recursos de transición a la vida adulta en España y Portugal en 2019 (Instituto da Segurança Social, 2020; FEPA, 2020a)



Finalmente, en Portugal los motivos de cese de la medida de *Apartamentos de Autonomização* son en mayor medida por el alquiler de una habitación (52.63%) y la reincorporación familiar (30.56%), mientras que en España los motivos son en el mismo porcentaje (28%) la finalización satisfactoria y la derivación a otro recurso (ver Figura 13).

FIGURA 13. Motivos de cese de los recursos de apoyo a la transición a la vida adulta en 2019 (Instituto da Segurança Social, 2020; FEPA, 2020a).



Concretamente, las situaciones posteriores de los jóvenes en España según el informe que se analiza son compartir piso (31%), vivir con amistades (18%), otro recurso (14%), vivir con su familia (12%), vivir solo/a (8%), sin vivienda (8%), vivir en pareja (3%), regreso al país de origen (1%) u otra situación (5%).

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El estudio comparativo realizado evidencia la existencia de similitudes y diferencias en la legislación y los datos estadísticos del sistema de protección de España y Portugal y sobre esta base se aportan algunas reflexiones.

En primer lugar, las similitudes de la legislación coinciden con las encontradas por Ayala et al. (2013), muchas de ellas reguladas en el CDN, como el interés superior del menor, el respeto de sus opiniones y la no discriminación. En concreto, los planes de intervención para programar el paso por el sistema de protección existente en ambos países son fundamentales para la transición a la vida adulta en lo que se refiere a la formación, la inserción laboral, la vida independiente y la reincorporación familiar en cada caso.

La principal diferencia relacionada con los recursos de transición a la vida adulta es que, aunque regulados en ambos países, la legislación portuguesa define en el DL cómo debe ser de manera detallada la medida de apoyo a la autonomía de vida. En España, a pesar de que el funcionamiento de los recursos de vivienda es similar al descrito en el DL, estos dependen de las Comunidades Autónomas, lo que genera diferencias entre ellas. Esta diferencia se debe a la forma de organización territorial de los países estudiados siendo Portugal un Estado centralizado y España un Estado descentralizado. Además, debido a que la LOPJM especifica que el ámbito de aplicación de la ley es para los menores de 18 años, no existe una recogida de datos sistemática que aporte información relevante de estos recursos, a excepción del informe de FEPA que se ha analizado. Este hecho ha supuesto una limitación en este estudio debido a la falta de datos oficiales a nivel estatal de los recursos de transición.

En cuanto a los datos estadísticos, el acogimiento residencial en España y Portugal sigue siendo la medida de protección más utilizada pese a que ambas legislaciones priorizan el acogimiento familiar. Esta reflexión coincide con el estudio de Delgado y Gersão (2018). Concretamente, el grupo de edad de 15 a 17 años es el más numeroso en acogimiento residencial en ambos países y en acogimiento familiar en Portugal, lo que aporta mayor importancia a la preparación a la vida adulta de estos jóvenes que están próximos a cumplir los 18 años. Por tanto, es necesario preguntarse si, atendiendo a estos datos, las familias de acogida y los centros de acogimiento están preparados para afrontar esta realidad y si se está respondiendo a las necesidades de estos jóvenes. Se coincide con Balsells (2019) en que la transición a la vida adulta es un reto para el acogimiento residencial en España y con Rodrigues et al. (2013) en que es una necesidad urgente el aumento de investigaciones sobre el funcionamiento del acogimiento residencial en Portugal.

Por otro lado, el informe español solo indica los menores diagnosticados con discapacidad, pero no detalla cuántos han requerido de apoyos. Igualmente ocurre con la escolarización y la duración de las medidas de protección a pesar de que conocer esta información permitiría tener una visión general más clara sobre la situación de

los menores y las implicaciones directas para su transición a la vida adulta. Estos datos son especialmente relevantes en el caso de menores en los que no es posible la reunificación ni el acogimiento familiar para poder crear protocolos específicos adaptados y políticas adecuadas para responder a sus necesidades (Rodrigues et al., 2013) y que tengan así una transición a la vida adulta exitosa.

En este sentido, se considera que Portugal realiza una buena práctica en la caracterización pormenorizada del perfil y la situación de los menores y jóvenes acogidos, así como en la aportación de más información sobre los motivos del cese de las medidas.

En cuanto a la escolarización, en Portugal el porcentaje de menores y jóvenes que asisten a respuestas educativas y de formación es alto en las tres medidas, lo que se intuye como positivo para el acceso al mercado laboral. Asimismo, en ambos países se observa que el tiempo de estancia de los jóvenes en los recursos de transición no es muy amplio, pero quizás sí el suficiente para que estos jóvenes finalicen su formación y tengan las primeras experiencias laborales.

Futuras investigaciones podrían ir encaminadas a conocer en profundidad cómo se realiza la preparación a la vida adulta en las distintas medidas estudiadas en ambos países desde una perspectiva comparada teniendo en cuenta el plan de intervención individualizado.

Finalmente, se recomienda que desde el Ministerio español correspondiente se haga una petición a las administraciones autonómicas de los datos estadísticos relativos a los recursos de emancipación al igual que se hace con el resto de los datos para que exista información oficial de cada Comunidad Autónoma.

5. REFERENCIAS

- Antunes, C. (2014). *Estudo comparado do sistema legal de protecção de crianças e jovens e de promoção dos seus direitos em Portugal e Espanha* [Tesis doctoral, Universidad de Vigo]. <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarResult.do?ref=1088679>
- Assembleia da República. (1999, 1 de septiembre) *Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo. Lei n.º 147/99*. Diário da República n.º 204/1999, Série I-A de 1999-09-01. Recuperado de <https://bit.ly/3pwJw2d>
- Ayala, L., Hidalgo, M. V., Jiménez, L. y Neves, J. (2013). Políticas de protección a la infancia: un estudio comparativo entre España y Portugal, en T. Ramiro-Sánchez, M. T. Ramiro y M. P. Bermúdez (Comps.), *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo*, (pp. 31-35). Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).
- Balsells, M. A., Vaquero, E. y Ciurana, A. (2019). El apoyo social durante el acogimiento: su relevancia para el bienestar de los niños y niñas en situación de protección. *Sociedad e Infancias*, 3, 115-132. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.63403>
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla, S. A.

- Cardona, J. (2020). La Convención de Derechos del Niño y la legislación española de protección a la Infancia. *Presupuesto y gasto público*, 98, 35-48.
- Delgado, P. y Gersão, E. (2018). O acolhimento de crianças e jovens no novo quadro legal. Novos discursos, novas práticas?. *Análise Social*, 226, LIII (1.º), 112-134. <https://doi.org/10.31447/as00032573.2018226.05>
- Federación de Entidades y Pisos Asistidos. (2020a). *Jóvenes en proceso de emancipación: análisis de resultados. Encuestas FEPA 2019*. Recuperado de <https://bit.ly/3bqH7IK>
- Federación de Entidades y Pisos Asistidos. (2020b). *La emancipación de jóvenes tutelados y extutelados en España*. Recuperado de <https://bit.ly/3qgFk6W>
- Instituto da Segurança Social. (2020). *Casa 2019. Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*. Recuperado de <https://bit.ly/3amMwJZ>
- Instituto Nacional de Estadística (2020). *Población residente por fecha, sexo y edad*. Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de <https://bit.ly/3qlqQD0>
- Jefatura del Estado. (1996, 17 de enero). *Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil*. Boletín Oficial del Estado nº 115. Recuperado de <https://bit.ly/2Nk1nw3>
- Leote, M. J. (2016). La intervención con menores en desprotección y conflicto con la ley. Portugal, en C. Nieto-Morales (Coord.), *La intervención comparada con menores en desprotección y en conflicto con la ley en diferentes países* (pp. 259.291). Dykinson, S. L.
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2020). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia. Datos 2019* (Número 22). Recuperado de <https://bit.ly/3jTsCJO>
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. (2008, 17 de enero). *Decreto-lei de Promoção e Protecção das Crianças e Jovens em Perigo em Meio Natural de Vida*. Decreto-lei n.º 12/2008. Diário da República n.º 12/2008, Série I de 2008-01-17. Recuperado de <https://bit.ly/3rjGb8n>
- Nieto-Morales, C. y Wic, M. L. (2016). Intervención con menores en desprotección y conflicto con la ley. España, en C. Nieto-Morales (Coord.), *La intervención comparada con menores en desprotección y en conflicto con la ley en diferentes países* (pp. 259.291). Dykinson, S. L.
- Pordata. (2020). *População residente, média anual: total e por grupo etário*. Base de Dados Portugal Contemporâneo. Recuperado de <https://bit.ly/3bhMpQq>
- Ribera, J. M. (2018). Responsabilidad parental y los derechos de los niños o adolescentes, en R. M. Moreno (Dir.), J. M. L Ferreira y M. Serrano (Coords.), *Protección de menores y Trabajo Social. Un análisis comparado entre España y Portugal* (pp. 33-52). Dykinson, S. L.

- Rodrigues, S., Barbosa-Ducharne, M. y Del Valle, J. F. (2013). La calidad del acogimiento residencial en Portugal y el ejemplo de la evolución Española. *Papeles del Psicólogo*, 34(1), 11-22.
- Tavares-Rodrigues, A., González-García, C., Bravo, A. y J. F. Del Valle (2019). Needs assessment of youths in residential child care in Portugal. *Revista de Psicología Social*, 34(2), 354-382. <https://doi.org/10.1080/02134748.2019.1576325>

9. La cartografía conceptual en el desarrollo de la competencia de escritura en estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional en México

JUAN SALVADOR NAMBO DE LOS SANTOS

Universidad Pedagógica Nacional/Centro Universitario CIFE

salvadornambo@gmail.com

RESUMEN: En este reporte de investigación se analizan distintas estrategias de enseñanza que permiten acercar al estudiante universitario (próximo docente de educación básica en México) al proceso de escritura académica. Lo anterior, debido a que la sociedad del conocimiento ha propiciado que el profesor, desde su formación inicial, se vea en la necesidad de acercarse a dicho proceso con todas las dificultades que implica. El objetivo principal fue indagar la experiencia de 26 alumnos de la sede Galeana, Morelos, de la Universidad Pedagógica Nacional en México, a partir de una metodología de investigación-acción, para proponer estrategias de intervención. La discusión de la presente investigación gira en torno a las siguientes preguntas: ¿Cuál es el proceso por el que atraviesan los futuros docentes para hacer escritura académica? ¿Qué estrategias de enseñanza son viables proponer para vincular la escritura académica con el desarrollo la sociedad del conocimiento? Los resultados permitieron vincular la actividad cotidiana de los estudiantes con la de escritor, toda vez que lograron desarrollar su competencia de escritura, la creatividad, la identificación de historias y la búsqueda y aplicación organizada de la información. Entre las conclusiones se destaca una propuesta socioformativa para el fomento a la escritura en estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional a partir del uso de una cartografía conceptual y su planeación a través de una V-heurística.

Palabras clave: Enseñanza de la escritura, cartografía conceptual, socioformación, estrategia de enseñanza, V-heurística.

ABSTRACT: This research report analyses different teaching strategies that allow university students (soon to be teachers of basic education in Mexico) to approach the process of academic writing. This is due to the fact that the knowledge society has made it necessary for teachers, from their initial training, to approach this process with all the difficulties it entails. The main objective was to investigate the experience of 26 students from the Galeana, Morelos, branch of the National Pedagogical University in Mexico, using an action-research methodology, to

propose intervention strategies. The discussion of this research revolves around the following questions: What is the process that future teachers go through to do academic writing? What teaching strategies are viable to propose to link academic writing with the development of the knowledge society? The results made it possible to link the students' daily activity with that of a writer, since they were able to develop their writing skills, creativity, story identification and the organized search for and application of information. The conclusions include a socio-formative proposal for the promotion of writing in students at the National Pedagogical University based on the use of a conceptual cartography and its planning through a V-heuristic.

Key words: Writing instruction, conceptual cartography, socioformation, teaching strategy, V-heuristics.

1. INTRODUCCIÓN

México atraviesa por una profunda crisis derivada por la pandemia de Covid 19 (Nambo y Giles, 2020). La educación ha pasado, a casi dos años, por una transformación en todo su sistema, principalmente en las escuelas normales y formadoras de docentes, donde los estudiantes han tenido que enfrentarse a una revalorización de su formación a través de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), antesala hacia la sociedad del conocimiento (Cabrero et al., 2019).

La socioformación, teoría educativa basada en el desarrollo de la sociedad del conocimiento, busca que las personas se realicen plenamente resolviendo problemas del contexto, para orientar la transformación social hacia una ciudadanía global con calidad de vida y sustentabilidad; en este sentido, la cartografía conceptual figura como una estrategia metodológica para la construcción de conceptos relacionados (Tobón et al., 2015).

El empoderamiento, la legalidad y la identidad que envuelve al proceso de escritura (García, 2009), principalmente la escritura académica, se enseña a los estudiantes universitarios considerando la alfabetización informacional (Leal, 2020), los entornos virtuales (Ponce Carrillo y Alarcón Pérez, 2019), el Empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Asensio Pastor, 2019) y la metacognición (Valenzuela, 2018). No obstante, el uso de fuentes de información ligadas a la cultura juvenil y/o a sus problemas de contexto, especialmente tratándose de estudiantes que se están formando para enseñar a una nueva generación, aún es un asunto pendiente en la literatura.

Cabe destacar que la escuela mexicana cuenta con programas relacionados con la promoción de la lectura y la escritura en los alumnos (Secretaría de Cultura, 2015; AMLO, 2019); sin embargo, ha quedado un vacío importante en la educación para maestros, es el caso de las Normales y la Universidad Pedagógica Nacional. Es por lo que esta investigación busca responder a las siguientes preguntas: ¿Cuál es el proceso por el que atraviesan los futuros docentes para hacer escritura académica? ¿Qué estrategias de enseñanza es viable proponer para vincular la escritura académica con el desarrollo la sociedad del conocimiento?

Para lograr lo anterior, se estableció como objetivo indagar la experiencia de 26 alumnos de la sede Galeana, Morelos, de la Universidad Pedagógica Nacional en México, a partir de una metodología de investigación-acción (Sandín, 2003), para proponer estrategias de intervención relacionadas con el uso de la cartografía conceptual y la V-heurística (Tobón, 2013).

2. LA ESCRITURA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Uno de los significados de la palabra educación es ayudar al individuo a desarrollar su potencial, competencias para la vida, gustos y pensamiento crítico, para que sean partes de una sociedad digna (Cervantes, 2017). La escritura en educación superior forma parte de esas competencias que permiten al estudiante transitar en una serie de reglas académicas que le ayuden a transmitir y difundir el conocimiento (Valverde, 2018).

Consecuentemente, este tipo de escritura de alto nivel cognitivo constituye un sustento básico del proceso de capacitación del estudiante universitario, pues la Educación Superior es la principal responsable de formar a los futuros profesionales en la competencia expresiva necesaria para comunicarse con otros expertos y difundir sus hallazgos científicos (p. 2).

Cabe señalar que el tema de la escritura en educación superior se ha venido bajando desde hace más de dos décadas en América latina, donde el denominado espacio disciplinar sobre lectura y escritura en educación superior ha tomado especial relevancia en las Ciencias de la Educación (Navarro et al., 2016).

En este sentido, los modos de abordaje han sido muy diversos, en los últimos años se ha considerado el *engagement* emocional de los estudiantes (Benítez et al., 2019), el taller como estrategia didáctica (Ascencio, 2019), el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Valverde, 2018) y la educomunicación para incluir relatos audiovisuales que propicien la adquisición de actitudes críticas y competencia mediática (Bermejo-Berros, 2021). El trabajo con los estudiantes en esta investigación-acción considera el uso de relatos audiovisuales para generar interés en un tema, además de problemas de contexto.

En este estudio se siguió el planteamiento de Ferreiro (2000) quien señala que cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a la lectura y a la escritura. Por lo que se consideró que los estudiantes implicados usaran no solamente la literatura académica, sino también fotografías, periódicos, noticias en Internet, Facebook o WhatsApp, así como también en YouTube, Netflix o cualquier otra plataforma de interés.

Asimismo, una de las principales estrategias que se siguieron fue el desarrollo de la Cartografía Conceptual (Tobón, 2014). En el que se daban pautas específicas para desarrollar su proyecto, una vez realizado el plan correspondiente. De esta manera leer se convierte, como bien lo señala Emerson (Richardson, 2011), en el medio. El fin –el propósito– es escribir.

3. CARTOGRAFÍA CONCEPTUAL: DEFINICIÓN Y CONTEXTO

La cartografía conceptual es una metodología que se emplea para la construcción de conceptos (Nambo, Giles y Frias, 2019; Rodríguez-Peralta, Nambo y Aniceto-Vargas, 2015; Tobón, 2014). Los ejes de análisis se siguen a través de una serie de preguntas orientadoras que construyen el tópico central para comprenderlo desde su realidad interior (subjética) así como exterior (objetiva). Generalmente se usan ocho dimensiones para ver el concepto de manera holográfica: acercamiento nocional, ubicación categorial, caracterización, diferenciación, subdivisión, vinculación, metodología y ejemplificación. Lo anterior, permite una adecuada delimitación de la literatura y ubicar logros y oportunidades en ella para generar preguntas pertinentes para la comunidad científica. Los ejes de análisis, las preguntas orientadoras y sus principales componentes se pueden observar en la Tabla 1.

TABLA 1. Eje de análisis de la cartografía conceptual

Ejes de análisis	Preguntas orientadoras	Componentes
1. Noción	¿Cuál es la definición actual del concepto?	<ul style="list-style-type: none"> - Etimología - Definición actual - Desarrollo histórico del concepto
2. Categorización	¿A qué clase inmediatamente mayor pertenece el concepto?	<ul style="list-style-type: none"> - Clase inmediata: definición y características - Clase que sigue: definición y características
3. Caracterización	¿Cuáles son los elementos centrales que le dan identidad al concepto?	- Características claves del concepto teniendo en cuenta la noción y la categorización. Explicar cada una.
4. Diferenciación	¿De cuáles otros conceptos cercanos y que estén en la misma categoría se diferencia el concepto?	- Conceptos similares, se definen y se diferencian del concepto analizado.
5. Clasificación	¿En qué subclases o tipos se clasifica el concepto?	<ul style="list-style-type: none"> - Plantear los tipos en cada criterio. - Explicar cada tipo. Nota: cuando son pocos los tipos, o están bien definidos, no se establecen criterios.
6. Vinculación	¿Cómo se relaciona el concepto con determinadas teorías, procesos sociales y referentes epistemológicos que están fuera de la categorización?	<ul style="list-style-type: none"> - Describir uno o varios enfoques o teorías diferentes a la categorización que brindan contribuciones a la comprensión, construcción y aplicación concepto. - Explicar las contribuciones de esos enfoques.
7. Metodología	¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que aplican para el abordaje del concepto?	Describir los pasos o elementos generales para aplicar el concepto.
8. Ejemplificación	¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de abordaje del concepto?	Describir un ejemplo concreto que ilustre la aplicación del concepto y aborde los pasos de la metodología. Debe contener detalles del contexto.

FUENTE: Elaboración propia basada en Tobón (2014).

Para trabajar con esta cartografía se establecen criterios mínimos de selección de los documentos que son los siguientes (Tobón et al., 2015):

1. Buscar artículos y libros mediante las siguientes bases de datos: Scopus, Web of Science, Scielo, Redalyc y Latindex.
2. Emplear ecuación de búsqueda o término clave.
3. Usar libros de editoriales reconocidas.
4. Más del 50% de los documentos se encuentran dentro de un periodo no mayor a los cinco años anterior a la fecha en la que se inicia la investigación.
5. Los documentos abordar algún elemento de los ocho ejes de la cartografía conceptual.
6. En aquellos ejes en los cuales no se encontraran artículos o libros, se buscaría otros referentes bibliográficos como blogs, páginas web, videos, etc.
7. Cuando no se encontrara información sobre un determinado eje, se podría hacer un análisis hipotético que deberá ser validado por investigadores en el futuro.

En este estudio, los proyectos abordados por los jóvenes universitarios podrían ser de cualquier tema de su interés, en tanto siguieran las características de la cartografía y los criterios mínimos de selección de documento, en el que además se propiciaría el uso del sistema APA para que se involucraran con la forma de citas usada por la institución.

4. DESCRIPCIÓN DE LOS ELEMENTOS QUE ENVUELVE AL PROCESO DE ESCRITURA

El siglo XXI ha traído diversos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en la educación superior en América Latina que tienen que ver con la formación en la práctica (Ferreiro, 2000; Lerner, 2001; Cassany, 2002; Carlino, 2005). Esto es, construir una perspectiva de desarrollo profesional enriquecida por los saberes de la experiencia (Southwell, 2009), especialmente con lo referido al trabajo docente y la forma como se relaciona con la competencia de la escritura.

Como un actor que transpone y comparte los saberes a quienes conviven con él en su práctica cotidiana, tanto en espacios virtuales como presenciales, el docente de educación superior ha mantenido la responsabilidad de divulgador científico y responsable de la argumentación escrita disciplinar como práctica discursiva, producto textual y proceso de composición (Bañales y Vega, 2016).

Históricamente la argumentación escrita en el ámbito académico surgió vinculada a la comunicación científica durante el siglo XVII, evolucionando con el paso de los últimos siglos, tanto en sus prácticas discursivas, como en las formas de organización y presentación de los argumentos entre los académicos de las distintas disciplinas (...). Muchos de estos aspectos, como la necesidad de planear y organizar información del

texto para convencer respecto a un punto de vista, o de revisar la literatura y aportar evidencias pertinentes para sustentar las afirmaciones vinculadas a un tema o pregunta compleja, permanecen vigentes en las formas de argumentación académica que a menudo se demandan a los estudiantes universitarios (p. 104).

En tal sentido, el docente se convierte en uno de los principales agentes promotores no solo de la alfabetización académica de los estudiantes sino de las competencias para el manejo de los entornos virtuales de aprendizaje (Cassany, 2016). Para dicha alfabetización Romero y Álvarez (2020) hacen énfasis en los siguientes tres procesos:

1. Cómo los estudiantes de educación superior construyen, organizan y relacionan las ideas.
2. Cómo agrupan al o a los autores que servirán de base para trabajar en el escrito, lo que se denomina configuración de la voz del autor.
3. Y cómo se resuelve el nivel de corrección lingüística, entendido como los usos correctos de la lengua para trabajar con un escrito.

Este trabajo de investigación sigue esta misma lógica en tres fases como se muestra en el apartado metodológico, no sin antes considerar que los textos no son ventanas transparentes ante mundos propios o ajenos y que escribir no es nada excepto aproximarse a la experiencia de la que uno escribe (Rockwell, 2009).

5. METODOLOGÍA

En pos de lograr el objetivo de investigación, el cual es indagar la experiencia de 26 alumnos de la sede Galeana, Morelos, de la Universidad Pedagógica Nacional en México el presente trabajo hace uso de la investigación-acción (Sandín, 2013), para mejorar la práctica educativa, lo cual implica el desarrollo de secuencias didácticas oportunas y relevantes para el trabajo con jóvenes, identificación de nuevos referentes educativos, metacognición, trabajo colaborativo y socialización con la comunidad educativa. También se adoptó un enfoque epistémico analítico-reconstructivo propuesto por Yurén (2010) y emplearon textos y discursos para comprender el entorno social y sus interrelaciones (Mejía, 2004).

a. Contexto institucional

En la Tabla 2 se describen las características del docente y del grupo o área que se atendieron:

TABLA 2. Características del docente participante

Indicador	Descripción
País	México
Estado	Morelos
Municipio	Zacatepec
Nivel educativo	Licenciatura en Intervención Educativa, Universidad Pedagógica Nacional, Sede Galeana (este poblado es considerado rural en México)
Grado	Quinto semestre
Periodo	Agosto-diciembre de 2019
Asignatura o asignaturas	Comunicación en los procesos educativos
Aprendizajes esperados	Con este curso se pretende ofrecer a los estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa algunos elementos básicos que le permitan expresar por escrito, con fluidez y corrección ideas; además de argumentar, comparar y distinguir la estructura de los textos académicos y aplicar las normas de la APA, en sus producciones con actitudes de colaboración, tolerancia y autocrítica. El programa se divide en tres grandes bloques: Bloque No. I. Comunicación y expresión escrita; Bloque II Redactar es construir; y Bloque No. III. Estructura de los textos académicos.
Participantes	26 estudiantes con un rango de edades que oscilaba entre los 19 y 24 años

FUENTE: Elaboración propia (2019).

b. Fases del proyecto

El estudio estuvo constituido por tres fases de aplicación. A continuación, se presenta cada una de ellas.

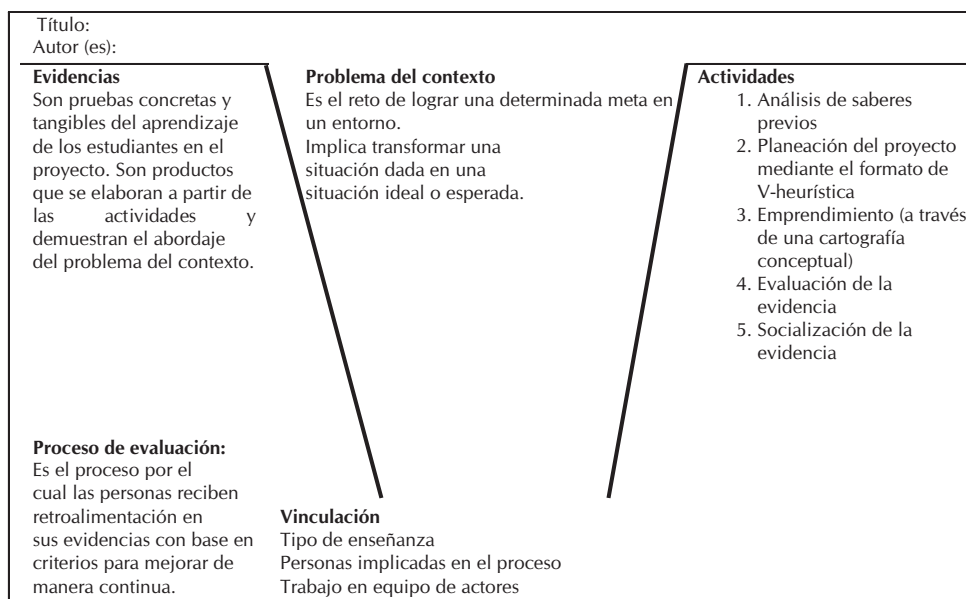
5.1. Primera fase

A manera de diagnóstico, una de las estrategias que se siguieron, fue la elaboración de una V-heurística (Tobón, 2014). Esta forma de estructurar los proyectos permitía al estudiante tomar decisiones sobre las prioridades en el trabajo de escritura. A partir de ella, se desarrollaron mapas o infografías que permitieran sistematizar la información, así como aprender a citar como una cuestión de rigor y honestidad intelectuales. Asimismo, los estudiantes presentaban su proyecto a sus compañeros y docente responsable con el propósito de conocer su capacidad de resumen, abstracción, uso de reglas lingüísticas y la pertinencia del tema tanto académico (determinado regularmente por el docente) como para los propios estudiantes. Además de que se culminaría con un texto propio de creación literaria, basado en el trabajo realizado a lo largo del semestre.

A través de esta V, se buscó retroalimentar a los próximos docentes en su plan de escritura señalándoles que con este proyecto podían contar historias que los incumbiera y para ello podrían indagar en sus archivos, tanto físicos como digitales, en sus recuerdos e incluso en los trabajos de otras materias. Era, al fin de cuentas, mostrar aquello que les impresionara y organizarlo de tal manera que pudiera implicarlos en nuevas formas de ver el mundo académico.

La aplicación de la V- heurística adaptada por Tobón (2014) permitía la organización del proyecto. En ella se mostraba la resolución de un problema del contexto y actividades articuladas de aprendizaje y enseñanza, generando una o varias evidencias de desempeño. Asimismo, se perfilaba como un apoyo para que el profesor sistematizara y desarrollara distintos emprendimientos con sus alumnos y les permitiera (a ambos) hacer metacognición. La estructura básica de esta V puede observarse la Figura 1.

FIGURA 1. V-Heurística usada durante las primeras sesiones



FUENTE: Elaboración propia basada en Tobón (2014).

5.2. Segunda fase

Para el desarrollo de los textos de los estudiantes, una vez organizado el plan de trabajo, se usó la cartografía conceptual (Nambo de los Santos, Giles y Frías, 2019), en el que el estudiante configuraba la voz de los autores que encontraba en la búsqueda por comprender su concepto principal, generalmente vinculado a la literatura (Rome-

ro y Álvarez, 2020). En la Tabla 3 se presenta un ejemplo de Cartografía Conceptual usando como concepto de análisis «Estrategia de enseñanza»:

TABLA 3. Eje de análisis de la cartografía conceptual del concepto estrategias de enseñanza

Ejes de análisis	Preguntas orientadoras	Componentes del concepto
Noción. Aproximación del concepto mediante diferentes definiciones, relacionadas por diversos contextos	¿Cuál es la definición del concepto estrategias de enseñanza?	Conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué (Anijovich y Luchetti, 2009).
B. Categorización. Descripción de la clase general de conceptos dentro de la cual está incluido el concepto en cuestión	¿A qué clase inmediatamente mayor pertenecen las estrategias de enseñanza?	La estrategia, como concepto general, está orientada a alcanzar un objetivo siguiendo una pauta de actuación. Una estrategia comprende una serie de tácticas que son medidas más concretas para conseguir uno o varios objetivos (Pimentel, 1999).
C. Caracterización. Describe las características esenciales del concepto	¿Cuáles son los elementos centrales que le dan identidad a las estrategias de enseñanza?	Las estrategias de enseñanza tienen dos dimensiones: – La dimensión reflexiva: El docente diseña su planificación, que involucre el proceso del pensamiento del docente, el análisis que hace del contenido disciplinar, la consideración de las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo y el diseño alternativas de acción. – La dimensión de la acción: Esta dimensión involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas (Anijovich y Luchetti, 2009).
D. Clasificación. Divide el concepto o lo enfoca desde diversas perspectivas	¿En qué subclases o tipos se clasifica las estrategias de enseñanza?	Estrategias según el momento de enseñanza (preinstruccionales, construccionales y posinstruccionales) (Díaz Barriga, Rojas y González, 2010); estrategias de acuerdo con el proceso cognitivo en el cual se quiere incidir, según el estilo de enseñanza del docente, creativas o expositivas (Monereo et al., 1999).
E. Diferenciación. Describe la diferencia con conceptos semejantes	¿De cuáles otros enfoques cercanos y que estén en la misma categoría se diferencia las estrategias de enseñanza?	A menudo, sin embargo, hemos asistido a una cierta confusión sobre qué enseñamos: técnicas de estudio, procedimientos de aprendizaje, habilidades cognitivas (Monereo et al., 1999). – Habilidades cognitivas: son capacidades que pueden expresarse en conductas en cualquier momento, porque han sido desarrolladas a través de la práctica, y que además pueden utilizarse o ponerse en juego, tanto consciente e inconsciente. – Procedimiento de aprendizaje: llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad; es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta. – Técnicas de estudio: sucesión ordenada de acciones que se dirigen a un fin concreto, conocido y que conduce a unos resultados precisos.

<p>F. Vinculación. Señala las relaciones del concepto central con otros que son importantes desde lo semántico o contextual.</p>	<p>¿Cómo se relaciona las estrategias de enseñanza con determinadas teorías, procesos sociales y referentes epistemológicos que están fuera de la categorización?</p>	<p>Se propone realizar estrategias de enseñanza para la escritura académica, entendiendo a esta como un «acto comunicativo contextualizado y de carácter social que requiere del escritor toda una serie de operaciones cognitivas que obedecen a la nomenclatura de una cultura disciplinar sobre cómo construir el conocimiento» (Romero y Álvarez, 2020, p. 397). Se sugiere su vinculación con la sociedad del conocimiento (Tobón et al., 2015): «Esto implica que los ciudadanos trabajen de manera colaborativa en la resolución de los problemas en el contexto local con una visión global, gestionando el conocimiento en diferentes fuentes con sentido crítico y trabajo colaborativo. En este tipo de sociedad, las tecnologías de la información y la comunicación no son un fin en sí mismas sino el medio para resolver problemas» (p. 8).</p>
<p>G. Metodología Establece los elementos metodológicos mínimos para aplicar el concepto o teoría y/o su vinculación con otros</p>	<p>¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que aplica el abordaje de las estrategias de enseñanza y su vinculación con otros conceptos?</p>	<p>La cartografía conceptual es una metodología que se emplea para la construcción de conceptos, con base en ocho dimensiones esenciales: noción, categorización, caracterización, clasificación, diferenciación, vinculación, metodología y ejemplificación (Tobón, 2013, 2014). Y la V-heurística se plantea como estrategia de organización para que el estudiante pueda tener un aprendizaje significativo (Mejía, 2018)</p>
<p>H. Ejemplificación Describe la aplicación del concepto mediante ejemplos comprensibles</p>	<p>¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de abordaje de las estrategias de enseñanza y su vinculación con el concepto de escritura académica?</p>	<p>La aplicación de la Cartografía Conceptual y la V heurística como estrategias de enseñanza-aprendizaje para promover la competencia de escritura y el desarrollo de la sociedad del conocimiento en estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, Sede Galeana, en el estado de Morelos, México.</p>

FUENTE: Elaboración propia a partir de De la Cruz (2021).

5.3. Tercera fase

En una tercera fase, para la revisión a los casos, se usó una plantilla para la elaboración de un ensayo a través de la cartografía conceptual, además de una lista de cotejo que los estudiantes usaban para revisar sus avances de trabajo (ver Tabla 4).

Tabla 4. Lista de cotejo para comprobación de ensayo con la cartografía conceptual

Nombre del trabajo evaluado:		
Equipo del trabajo evaluado:		
Indicadores	Sí	No
1. Tiene menos de 5 faltas de ortografía		
2. Se revisó con atención la redacción		
3. Tiene congruencia el texto (se da seguimiento al objetivo del ensayo)		
4. Cumple con los 8 ejes de la cartografía conceptual		
5. Cumple con el formato de ensayo		
6. Se sigue el sistema APA		
7. En la ejemplificación hay una propuesta clara		
Logros:		
Sugerencias:		
Nombre de los evaluadores:		
Autoevaluación:		
Coevaluación:		
Heteroevaluación:		

FUENTE: Elaboración propia (2019).

Cabe señalar que para el formato de ensayo el estudiante debería de realizar un resumen en español e inglés que incluyera palabras clave, objetivo del ensayo, la metodología, principales resultados y conclusiones para no perder de vista la escritura académica que se encontraba de fondo, pese a estar involucrados con temas literarios.

6. RESULTADOS

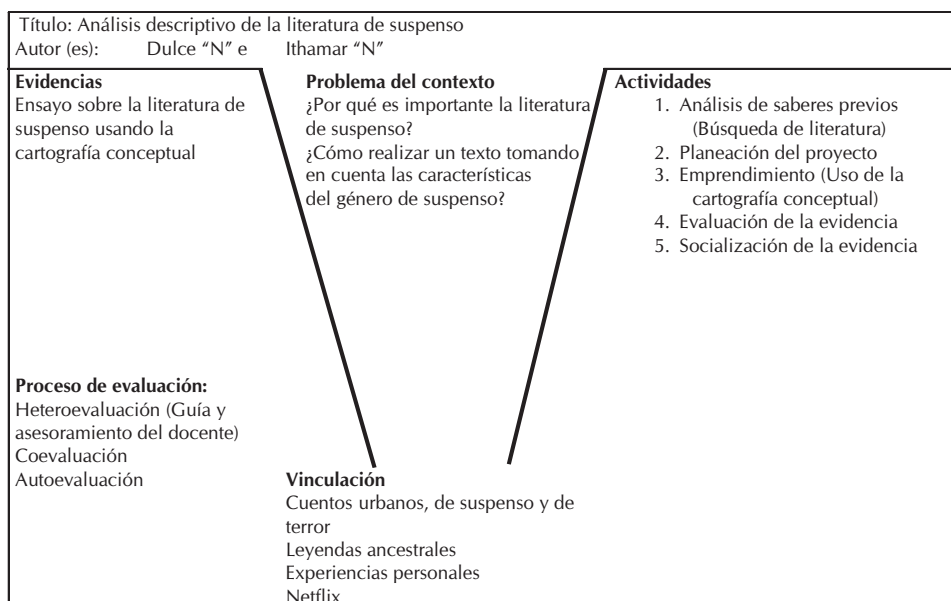
El trabajo con jóvenes puede ser una experiencia bastante motivadora si se tienen los elementos suficientes para incidir en sus gustos y temas preferidos. El objetivo de la asignatura era justo el de acercar al estudiante a las bases de la escritura académica cuando se encontraban a tres semestres de egresar de la carrera. No obstante, en un diagnóstico realizado al inicio del curso la mayoría de ellos revelaba no estar involucrado siquiera con los usos de las reglas APA. Asimismo, varios de ellos estaban motivados para la realización de un proyecto que tuviera que ver con el uso de herramientas audiovisuales y literarias y no temas relacionados con su carrera, por lo que se buscaron estrategias de enseñanza que permitieran unir su gusto por las historias y el trabajo académico.

En este sentido, la mayoría de los jóvenes estudiantes expresaron algunos conflictos a los que se enfrentaban de manera recurrente, tales como atender más a las normas de ortografía que a la idea que trataban de desarrollar; el uso a veces indiscriminado de tecnicismos y de no saber cómo usar ideas que procedían de internet y que

no eran suyas, así como la angustia que les provocaba la página en blanco cuando no tenían idea de que iba a tratar su proyecto (Pereira, 2011).

Luego de varios ejercicios de escritura se logró que el estudiante comenzara con un plan de a través de una V-heurística (Nambo et al., 2016) en el que trabajarían de manera colaborativa con máximo tres estudiantes más para llenar los requisitos establecidos en la Figura 2.

FIGURA 2. Ejemplo de una V-Heurística realizada durante las primeras sesiones



FUENTE: Elaboración propia a partir del trabajo inédito realizado por dos estudiantes (2019).

Los proyectos de los estudiantes podrían ser literarios, sociales, personales, familiares, institucionales, científicos o ambientales. La mayoría de los estudiantes prefirieron hacer proyectos relacionados con el tema literario y apoyarse en películas de la plataforma streaming Netflix y de Youtube. En este sentido, los proyectos entregados fueron los siguientes (Ver Tabla 5).

A partir del planteamiento del proyecto, se procedió a realizar ejercicios de escritura para llenar la Cartografía Conceptual, siguiendo los lineamientos específicos para escoger los artículos, libros o documentos en línea que les permitiera avanzar en su proyecto, según se establece en la matriz que se muestra en la Tabla 6 y que representó el formato central de trabajo para concentrar las aportaciones de los estudiantes.

TABLA 5. Matriz de proyectos abordados en el salón de clase

Títulos de proyectos
Análisis descriptivo de la Literatura de Misterio
Vive Bailando
La mujer en busca de un sentido
Los primos Gómez
Análisis descriptivo de la Literatura de suspenso
La sufrible intrascendencia de la existencia
La historia de Griselda A. R.
Enamorada por pendeja
Mi otro yo
Análisis descriptivo de la literatura de terror
Las experiencias como un aprendizaje en la vida
El sabor de los recuerdos a través de las experiencias
Fantasmía
Análisis descriptivo de la Literatura de Aventura

FUENTE: Elaboración propia, 2019.

Esta metodología de trabajo fue relevante para los jóvenes estudiantes especialmente en el momento que llegaban a la vinculación ya que era ahí donde ellos podrían corroborar que su tema podría vincularse no solamente con temas académicos sino con otros temas como los literarios y que podrían ser innovadores al momento de generar su propio escrito, el cual desarrollarían con toda libertad una vez terminada la cartografía. Los usos del conocimiento quedaban en evidencia en esta parte y para ellos era revelador que un trabajo académico pudiera usarse para el trabajo creativo.

TABLA 6. Eje de análisis de la cartografía conceptual de Literatura de misterio, elaborada por dos estudiantes del grupo

Ejes de análisis	Preguntas orientadoras	Componente del concepto desde la literatura y la perspectiva del estudiante
Noción. Aproximación del concepto mediante diferentes definiciones, relacionadas por diversos contextos	¿Cuál es la definición del concepto literatura de misterio?	El término de suspenso se refiere «a la expectación por el desarrollo de una acción o suceso, especialmente en una película, obra teatral o relato» (RAE, 2019 ^a , definición 1) debido a que el suspenso es un sentimiento de ansiedad transmitido a través de un relato que consigue una conexión con el lector, permitiéndole a este adentrarse en la historia que se le presenta, logrando que se sienta parte de ella y se crea un personaje más. Es conocido por que mantiene al lector a la expectativa en un estado de tensión y atento al desarrollo del conflicto, un antecedente de la literatura de suspenso es BTK (Átalas, tortúralas, mátalas) (Wenzel et al., 2011).

<p>B. Categorización. Descripción de la clase general de conceptos dentro de la cual está incluido el concepto en cuestión</p>	<p>¿A qué clase inmediatamente mayor pertenecen la literatura de misterio?</p>	<p>El género de suspenso forma parte de la literatura la cual es conocida como un arte en el que se es posible expresarse de diferentes maneras, desde felicidad, miedo e incertidumbre, entre otras; la literatura de suspenso se enfoca en la incertidumbre, la intriga y el miedo, como se dijo antes, busca que sus lectores se adentren en la historia y se sientan parte de ella. También llega a formar parte de la novela negra y la novela policiaca.</p>
<p>C. Caracterización. Describe las características esenciales del concepto</p>	<p>¿Cuáles son los elementos centrales que le dan identidad a literatura de misterio?</p>	<p>El género de suspenso se caracteriza por crear incertidumbre en el lector ya que, empieza a imaginarse que es lo que está por ocurrir en la historia, permitiendo que se imagine distintos desenlaces. Lo más común es este tipo de relatos son los personajes duros, ingeniosos, acostumbrados al peligro, los asesinatos y las locaciones desconocidas.</p>
<p>D. Clasificación. Divide el concepto o lo enfoca desde diversas perspectivas</p>	<p>¿En qué subclases o tipos se clasifica la literatura de misterio?</p>	<p>No hay una clasificación específica del género de suspenso, sin embargo, con base a toda la información obtenida, se proponen las siguientes: 1. Fantástico. 2. Urbano. 3. Realista.</p>
<p>E. Diferenciación. Describe la diferencia con conceptos semejantes</p>	<p>¿De cuáles otros enfoques cercanos y que estén en la misma categoría se diferencia la literatura de misterio?</p>	<p>El suspenso se diferencia de otros enfoques que no tienen similitud en el nombre, sin embargo, algunas personas se llegan a confundir. El terror es «un sentimiento intenso causado por algo terrible y espantoso». (RAE, 2019b, definición 1). Se diferencian porque este genera la sensación de miedo, provocando angustia, pero a pesar de ello, existen algunas similitudes por las cuales se puede dar una confusión entre estas dos literaturas ya que ambas logran captar la atención del lector produciendo en ellos intriga y durante su narración lo más común es que no se sabe lo que va a pasar.</p>
<p>F. Vinculación. Señala las relaciones del concepto central con otros que son importantes desde lo semántico o contextual.</p>	<p>¿Cómo se relaciona la literatura de misterio con determinadas teorías, procesos sociales y referentes epistemológicos que están fuera de la categorización?</p>	<p>El género de suspenso se vincula con el género de terror, el cual, es conocido por provocar intriga e incertidumbre a través de las emociones y sentimientos. A continuación, se explica cada uno de estos procesos de vinculación: 1) Ambas literaturas provocan ansiedad por querer saber lo que va a ocurrir, 2) Formará la oportunidad de que el lector cree posibles hipótesis de los sucesos. 3) Permiten conocer una literatura nueva de lo cotidiano, siendo placentera al cumplirse dicha hipótesis.</p>
<p>G. Metodología Establece los elementos metodológicos mínimos para aplicar el concepto o teoría y/o su vinculación con otros</p>	<p>¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que aplica el abordaje de la literatura de misterio y su vinculación con otros conceptos?</p>	<p>Para presentar la literatura del suspenso se puede hacer a través de un relato «Relato basado en un hecho o un personaje real, deformado o magnificado por la fantasía o la admiración.» (RAE, 2019c, definición 1). O mediante una novela que es una «obra literaria narrativa de cierta extensión» (RAE, 2019d, definición 1). Se diferencian del cuento ya que este es la extensión de la narración, incluyendo más personajes y describiendo más detalladamente.</p>

<p>H. Ejemplificación Describe la aplicación del concepto mediante ejemplos comprensibles</p>	<p>¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de abordaje de la literatura de misterio y su vinculación con el concepto de escritura académica?</p>	<p>Un ejemplo de la literatura de suspenso vinculada con la literatura de terror a través de relatos es «BTK (Átalas, tortúralas, mátalas), de Wenzel et al. (2011)», el cual es tomado como guía para la realización de un relato propio, el cual busca mantener la chispa de suspenso por conocer lo que hay detrás de la conducta de una persona al mostrar ciertos comportamientos que no son comunes o aceptados por el medio social.</p>
---	---	--

FUENTE: Elaboración propia a partir del trabajo inédito realizado por dos estudiantes (2019).

Cabe destacar que a partir de los trabajos realizados en el curso taller y presentados por los estudiantes, se procedió a analizar cada una de las matrices, de los cuáles se generó un resumen en español e inglés. En la Tabla 7 se muestra el resumen de uno de ellos:

TABLA 7. Resumen del proyecto

Análisis descriptivo de la Literatura de Misterio.
Descriptive analysis of the Mystery Literature.

Resumen

Propósito: Identificar el concepto de la literatura de misterio y sus características, así como también su diferenciación y vinculación con otros enfoques. Metodología: Se realizó un análisis documental con base en la cartografía conceptual en torno al concepto de la literatura de misterio. Principales resultados: el misterio se refiere a todo aquello que es difícil de comprender o explicar, se caracteriza por crear incertidumbre al lector, se basa en resolver un caso que tienen que ver con aspectos sociales. Se diferencia del enfoque del terror debido a las sensaciones de miedo que provoca en el lector. Conclusión: Es de los primeros ensayos que se llevan a cabo mediante la utilización de la cartografía conceptual y basándose en este género literario. Se busca fomentar a escribir ensayos utilizando estrategias didácticas extendiendo el campo de la literatura de misterio ampliando el conocimiento en los demás lectores.

Palabras clave: *Literatura, misterio, cartografía conceptual, crimen, narración.*

FUENTE: Elaboración propia a partir del trabajo inédito realizado por dos estudiantes (2019).

El ejercicio de generar este resumen no sólo les permitía a los involucrados identificar su planeación inicial, sino cubrir con los aspectos solicitados en el resumen, avanzar en la revisión de la literatura, encontrar que pueden aportar a la misma e identificar un aporte al estado del arte o a las historias relacionadas con su temática de interés. Era común encontrar comentarios que afirmaban que la cartografía era relevante porque les permitía identificar historias más interesantes que las encontradas en los medios convencionales (véase Tabla 8).

TABLA 8. Ejemplificación de textos de suspenso

Es permitido este ejemplo de aplicación en el género de suspenso, considerando los recursos que fueron de utilidad para llevar a cabo el ensayo. La propuesta consiste en un relato, en el cual tomamos como guía «BTK (Átalas, tortúralas, mátalas), de Wenzel et al. (2011)», este tipo de relato es uno de los que está mejor relacionado con el género de suspenso y su vinculación con el terror. A continuación, se muestra la sinopsis del relato mencionado:

Dennis Rader, padre de familia, vigilante condecorado del Ayuntamiento de Park City y presidente de la congregación de la Iglesia Cristiana Luterana, tenía en realidad una doble vida. Bajo esa aparente afabilidad y bondad se escondía un asesino cruel. Le gustaba torturar a sus víctimas que, atadas, no podían defenderse y morían bajo el signo, además, de la desviación que el criminal sentía por el bondage: vestirse y fotografiarse atado y con ropa interior de sus víctimas. Pero Rader cometió el error de la vanidad y, comunicándose a través del diario local de su ciudad, The Wichita Eagle, a quien describió su primer asesinato anunciando que su contraseña sería Bind them, torture them, kill them (átalas, tortúralas, mátalas) facilitó una pista para que le rastrearán informáticamente. Después de treinta y un años impune, detenerle fue fácil. Actualmente cumple cadena perpetua por diez asesinatos.

FUENTE: Elaboración propia a partir del trabajo inédito realizado por dos estudiantes (2019).

Otro apartado que resultó revelador para los estudiantes fue la ejemplificación, ya que podían mostrar con seguridad un aporte que ellos mismos consideraban como nuevo, aunque afirmaban que les hacía falta la revisión en otros idiomas distintos al español. Empero, muchos de ellos usaban con maestría distintos traductores que estaban en la red para revisar autores de su interés. Lo anterior permitía a los estudiantes ensayar escritos del género que les agradaba o relacionados con la literatura encontrada, estimulando de esta manera su creatividad y e imaginación, acercándolos no solo a la escritura académica sino a la literatura y a la escritura creativa (ver Tabla 9).

TABLA 9. Propuesta literaria

La propuesta de relato que se sugiere busca mantener la chispa de suspenso por conocer la verdad que hay detrás de la conducta de una persona al mostrar ciertos comportamientos que no son comunes o aceptados por el medio social. A continuación, se muestra una escena de este:

¿Puedes imaginar que tu peor pesadilla se haga realidad? Dime, ¿lo puedes hacer?, jaja yo sé que no es así, me has traído aquí para que confiese sobre los asesinatos que han ocurrido, lo gracioso de todo es que solo tienes una prueba de que yo he sido el culpable, sé que me ves extraño, sé que yo soy el principal sospechoso por recorrer las calles solo a altas horas de las noches, pero déjame decirte que eso es lo que causa la ansiedad, esto ya lo he vivido en uno de mis tantos sueños: es un dejavú, ya sé que sigue ahora, ya sé porque me ves extraño sin decir nada, esto es incómodo sabes, es incómodo ver como tratas de hacer tu trabajo, culpando a alguien inocente como yo, ¿pero y si realmente no soy inocente?, dime ¿cuántas han sido? 24, 30, espera no lo digas son 32

FUENTE: Elaboración propia a partir del trabajo inédito realizado por dos estudiantes (2019).

La relevancia de este ejemplo, como lo señalaban los mismos participantes, es motivarlos a expresar una escena relacionada con la literatura de suspenso y terror, así como también vincularla con la escritura académica, ya que la búsqueda organizada de información permitió tener la seguridad de un aporte relevante y original no sólo de la narrativa, sino también del estado del arte con relación a la literatura y a la producción de guiones, películas y material en línea.

7. CONCLUSIONES

El proceso por el que pasan los jóvenes universitarios para aprender a escribir académicamente tiene modos particulares ajustados al momento en el que viven y los problemas de contexto a los que se enfrentan. En esta investigación se trabaja con estudiantes pertenecientes a un contexto rural, cuyos principales intereses están ligados al bienestar propio y al de su comunidad, no obstante, su acercamiento con el exterior es a través de los medios de comunicación, principalmente los virtuales, cuyo uso se incrementó durante la pandemia.

El ejemplo que se muestra en este proyecto sobre literatura de misterio fue de estudiantes destacados. No obstante, uno de cada tres estudiantes se enfocó a la elaboración de su texto literario más que al texto académico y se mostraron motivados por ser un tema mediático con el que estaban cercanos.

Los hallazgos de esta investigación refuerzan la idea de Tobón (2013, 2014) sobre la relevancia de la Cartografía Conceptual al ser usada como una estrategia didáctica y/o de investigación para fomentar la búsqueda de información, la organización y el desarrollo de proyectos formativos. En este sentido, uno de los aportes de este estudio hace énfasis en la competencia de escritura en los jóvenes estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, en la que se forman como docentes e interventores educativos.

Cabe señalar que los jóvenes manifestaron el deseo de continuar desarrollando este tipo de actividades para su ejercicio profesional, especialmente con relación a la escritura de su tesis, ya que la escritura académica implementada partía de la identificación de problemas de contexto y académicos que fueran de interés particular para ellos.

Tradicionalmente la educación estaba en manos de la escuela y sus distintos brazos que implicaba el uso de plataformas educativas; no obstante, es evidente la trascendencia del uso de los medios de comunicación y las redes sociales (Elías-Zambrano et al., 2021; Nambo, 2021), lo que se presenta como una oportunidad para que los estudiantes puedan, principalmente los que se forman como docentes, ser productores de material didáctico y de divulgación, ya que justo la alfabetización digital que consiguen en la Universidad o en las escuelas Normales, los vuelven agentes autorizados de la sociedad del conocimiento.

La socioformación (Tobón et al., 2015) es una teoría que retoma estrategias desde la sociedad del conocimiento como las que se presentan en este artículo, mismas que pueden ser enriquecidas con el trabajo cotidiano que presentan los docentes, quienes ponen en práctica su propio proyecto de vida, el emprendimiento, el trabajo colaborativo, la gestión y co-creación del conocimiento y la metacognición para la resolución de problemas de contexto.

El proyecto desarrollado por los estudiantes de la UPN-Galeana lo largo de un semestre podría considerarse como una intervención socioformativa que permita acercar al estudiante a la escritura académica.

Este proyecto se realizó antes de la pandemia de Covid 19 y uno de los lugares comunes por parte de los jóvenes eran las plataformas Streaming; con estas tecnologías buscaban no solo encontrarse con series y películas, sino con historias que podrían servirles de inspiración y con las cuáles reinventarse, empoderarse y formarse en una ciudadanía global-mediática (política, jurídica, social, económica, ecológica e intercultural) (García, 2009; Gozávez-Pérez y Contreras-Pulido, 2014), sin descuidar los gustos que por su propia naturaleza tienen los jóvenes quienes se preparan a recibir a nuevos ciudadanos implicados de formas distintas en las tecnologías y en la educación.

Pensar la educación en tiempos de postpandemia ha llevado a profesores y alumnos gestionar el conocimiento desde lo local, algo que pese a las desigualdades y a los distintos riesgos dentro y fuera de la escuela, confirman este espacio como necesario para empoderar a nuevos ciudadanos en el ámbito de la escritura, la socialización y los nuevos retos de la sociedad del conocimiento.

8. REFERENCIAS

- Anijovich, R., Mora, S., y Luchetti, E. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula (Vol. 1)*. Aique.
- Ascencio, M. I. (2019). La lectura y la escritura académica en educación superior: el taller como estrategia didáctica. *Psychology, Society, & Education*, 11(2), 205-219. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.2079>
- Bañales, G. y Vega, A. (2016). «La enseñanza estratégica de la argumentación escrita en las disciplinas: desafíos para los docentes universitarios». En Carrasco, A. (Coord.). *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación. Propuestas educativas basadas en la investigación*. Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa. http://web.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/crem_docs/Ensenar%20a%20leer%20y%20escribir.pdf
- Benítez, T., Guariguata, Y., y Pérez, A. (2021). Pedagogía de géneros textuales para fomentar engagement en la escritura académica en educación superior. *Literatura y lingüística*, (43), 309-348. <https://doi.org/10.29344/0717621X.43.2124>

- Bermejo-Berros, J. (2021). El método dialógico-crítico en Educomunicación para fomentar el pensamiento narrativo. *Comunicar*, 29(67), 111-121. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-09>
- Cabrero, E., Carreón, V. y Guajardo, M. (2020). México frente a la sociedad del conocimiento. La difícil transición. CIDE, Siglo XXI editores.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2002). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cassany, D. (2016). «Redes sociales para leer y escribir». En Carrasco, A. (Coord.). *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación. Propuestas educativas basadas en la investigación*. Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa. http://web.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/crem_docs/Ensenar%20a%20leer%20y%20escribir.pdf
- Cervantes, D. C. (2017). *Comprensión lectora: Educación y lenguaje*. Palibrio.
- De la Cruz, A. (2021). *Desafíos del programa de fortalecimiento de la calidad educativa: estrategias de intervención para el mejoramiento de resultados en una escuela primaria rural del Estado de México*. (Tesis inédita de maestría). Centro de Estudios Superiores Lic. Benito Juárez García. Cuernavaca, Morelos, México.
- Díaz Barriga, F., Rojas, G. H., y González, E. L. G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill Interamericana.
- Elías Zambrano, R., Sánchez-Gey Valenzuela, N., y Román-San-Miguel, A. (2021). La evolución del aprendizaje a través de los medios: publicidad, comunicación audiovisual y periodismo como base de la educomunicación. En N. Sánchez-Gey Valenzuela, M.L. Cárdenas-Rica (Ed.), *La comunicación a la vanguardia. Tendencias, métodos y perspectivas* (pp. 1664-1675). Fragua. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7931262>
- Ferreiro, E. (Mayo de 2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. Congreso realizado en Buenos Aires, Argentina.
- García, V. (2009). *Si te atreves dilo por escrito*. Siglo XXI.
- AMLO. (26 de junio de 2019). *Sitio oficial de Andrés Manuel López Obrador*. Presentan ejes de acción de la Estrategia Nacional de Lectura. <https://lopezobrador.org.mx/2019/06/26/presentan-ejes-de-accion-de-la-estrategia-nacional-de-lectura/>
- González, M. T. V. (2018). Escritura académica con Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación Superior. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (58). <http://dx.doi.org/10.6018/red/58/14>
- Gozálvez-Pérez, V., & Contreras-Pulido, P. (2014). Empowering media citizenship through educommunication. [Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación]. *Comunicar*, 42, 129-136. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-12>

- Leal, N. (2020). Competencia Comunicativa Intercultural Crítica y escritura académica: análisis de los (sub)procesos de creación textual en estudiantes universitarios de Español Lengua Extranjera (E/LE). *Porta Linguarum*, 34, 2020–2169. <http://pruebasnivel.cervantes.es/>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Mejía, F. B. (2018). La «V» Heurística: Una herramienta eficaz para el aprendizaje significativo. *Letras ConCiencia TecnoLógica*, 10-24. <https://revistas.itc.edu.co/index.php/letras/article/view/62>
- Mejía, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones sociales*, 8(13), 277-299.
- Monereo, C., Castelló M., Clariana M., Palma M. y Pérez M. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Grao.
- Nambo de los Santos, J. S. (2021). Proyectos formativos: una alternativa didáctica en entorno virtual para la enseñanza de las ciencias en México. *Vivat Academia*, 154, 53-69. <https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1374>
- Nambo de los Santos, J. S., Giles Chávez, V., y Frias, G. (2019). Cartografía conceptual de la violencia escolar: Experiencias de México y Canadá para gestionar la no violencia desde la sustentabilidad. *Revista de Paz y Conflictos*, 12(2), 155–176. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v12i2.8840>
- Nambo, J., Rodríguez, E., y Tobón, S. (2016) Proyectos formativos y análisis de casos en el desarrollo de la competencia de escritura. En Tobón, S., Guzmán, C., Vélez, J. y Nambo, J. (Coord.). *Socioformación y sociedad del conocimiento. Experiencias en organizaciones empresariales, educativas y comunitarias*. (pp. 257-274). Kresearch.
- Nambo, J., & Chavez Giles, V. G. C. (2020). Conceptual Cartography of School Safety: School Experiences in Managing the Covid-19 Pandemic in Mexico. [Cartografía conceptual de la seguridad escolar: experiencias escolares en la gestión de la pandemia por Covid-19 en México]. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(2Sup1), 86–92. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.2sup1/293>
- Navarro, F., Ávila Reyes, N., Tapia-Ladino, M., Cristovão, V. L., Moritz, M. E. W., Narváez Cardona, E., y Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista signos*, 49, 78-99. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006>
- Pastor, M. I. A. (2019). La lectura y la escritura académica en educación superior: el taller como estrategia didáctica. *Psychology, Society, & Education*, 11(2), 205-219.
- Pereira, A. (2011) «Algunos mitos en torno a la escritura» en *Cómo escriben los que escriben*. FCE, Itam.
- Ponce Carrillo, R., y Alarcón Pérez, L. M. (2019). Entornos virtuales para la escritura académica. Un modelo en Minecraft. *Alteridad*. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.06>

- Real Academia Española. (2019^a). *Definición de suspenso*. Autor. [Chttps://del.rae.es/?id=MDHgeD9](https://del.rae.es/?id=MDHgeD9)
- Real Academia Española. (2019^b). *Definición de terror*. Autor. <https://dle.rae.es/?id=UBAkmMJ>
- Real Academia Española. (2019^c). *Definición de relato*. Autor. <https://dle.rae.es/?id=AABstA0>
- Real Academia Española. (2019^d). *Definición de novela*. Autor. <https://dle.rae.es/?id=DYApSJ2>
- Richardson, R. (2011). *Primero leemos, después escribimos. El proceso creativo según Emerson*. Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós. Voces de la educación.
- Rodríguez-Peralta, M., Nambo, J. S., y Aniceto Vargas, P. F. (2015). Mathematics in the Classroom: Conceptual Cartography of Differential Calculus. [Matemáticas en el aula: Cartografía conceptual del cálculo diferencial]. *Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 7(2). Doi: <http://dx.doi.org/10.18662/rrem/2015.0702.04>
- Romero González, A. N., y Álvarez Álvarez, M. D. L. N. (2020). La escritura académica de estudiantes universitarios de Humanidades a partir de sus producciones. Estudio transversal. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85), 395-418.
- Sandín, M. P. E. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Mc Graw Hill.
- Secretaría de Cultura. (06 de mayo de 2015). *Gobierno de México*. El Programa Nacional Salas de Lectura, 20 años de socializar el acto mágico de la lectura. <https://www.gob.mx/cultura/prensa/el-programa-nacional-salas-de-lectura-20-anos-de-socializar-el-acto-magico-de-la-lectura>
- Southwell, M. (2009). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En J. Yuni (Comp.), *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Encuentro Grupo Editor.
- Tobón S. (2013). *Evaluación de las competencias en la educación básica (2 ed.)*. Santillana.
- Tobón, S. (2014). *Proyectos formativos: teoría y metodología*. Pearson.
- Tobón, S., Gonzalez, L., Nambo, J. S., y Vazquez Antonio, J. M. (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7–29.
- Valenzuela, Á. A. (2018). La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿qué nos dice la literatura? *Lenguaje*. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v46i1.6197>
- Wenzel, R., Potter, T., Laviana, H., y Kelly, L. (2011). *BTK (Átalas, tortúralas, mátalas). Treinta y un año de impunidad para un asesino en serie*. Alba.
- Yurén, T. (2010). *Modos epistémicos en la investigación educativa. Guion teórico para audiovisual*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

10. Estudiantes universitarios y la necesidad de desarrollar habilidades de investigación: El caso de una Universidad Pública en Morelos, México

OFMARA YADIRA ZÚÑIGA HERNÁNDEZ

Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México)
ofmara.zuniga@uaem.mx

MARÍA ALEJANDRA TERRAZAS MERAZ

Facultad de Nutrición. Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México)
maria.alejandra@uaem.mx

RESUMEN: La educación superior necesita respuestas viables para el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes de licenciatura, quienes requieren formación pertinente para desarrollar las habilidades necesarias. El objetivo de este estudio es identificar factores relacionados con el desarrollo de habilidades de investigación, en estudiantes de programas educativos de Licenciatura en Educación y Nutrición. Estudio transversal realizado en 155 estudiantes. Previa autorización informada, respondieron un formulario de 70 preguntas en escala Likert; se evaluaron dos tipos de competencias: desarrollo de habilidades generales y dominio técnico de habilidades de investigación. Se corroboró la validez interna y de constructo del cuestionario, mediante Alpha de Cronbach, obteniendo valores de 0.59 a 0.95; así como análisis factorial exploratorio y confirmatorio. Se construyó un modelo de regresión con errores estándar robustos, ajustado por sexo, donde se demuestra una relación positiva entre las habilidades cognitivas, el uso de herramientas tecnológicas y haber tenido experiencias previas de investigación. Teniendo en cuenta estos resultados, se pueden realizar nuevas propuestas de investigación e intervención educativa para mejorar las competencias en investigación en los estudiantes de licenciatura.

Palabras clave: Habilidades de investigación; Estudiantes universitarios; Competencias; Formación académica.

ABSTRACT: Higher education requires viable responses to develop research skills in undergraduate students, who require relevant training to develop those skills. The objective of this study

is to identify factors related to the development of research skills in students of educational programs of the Bachelor of Education and Nutrition. Cross-sectional study carried out in 155 students. With prior informed authorization, they answered a form of 70 questions on a Likert scale; two types of competencies were evaluated: development of general skills and technical mastery of research skills. The internal and construct validity of the questionnaire was corroborated using Cronbach's Alpha, obtaining values from 0.59 to 0.95, as well as exploratory and confirmatory factor analysis. A regression model with robust standard errors, adjusted for sex, was constructed, a positive relationship between cognitive abilities, either the use of technological tools and to have previous research experiences was found. With these results, new research and educational intervention proposals can be made to improve research competencies in undergraduate students.

Key words: Research skills; University students; Competencies; Academic training.

1. INTRODUCCIÓN

La mayoría de los trabajos realizados en torno al tema del desarrollo de habilidades de investigación en educación superior pretenden encontrar las debilidades que han impedido o limitado que, los estudiantes de Licenciatura se apropien de conocimientos básicos y tecnológicos, así como participar en actividades académicas diversas, que les permitan interactuar con proyectos de investigación y desarrollo de tesis. Son varios los autores que coinciden en la conceptualización de habilidades y herramientas para la investigación que se requieren tanto en la formación de estudiantes como de maestros, bajo una perspectiva universitaria (Bayardo, 2005; Levison y Salguero, 2009; Montes de Oca y Machado, 2009; Del Toro y Díaz, 2010; De Becerra, 2012; Martínez y Márquez, 2014). La investigación en la universidad está ligada a varios aspectos; entre ellos el currículo, la enseñanza y la producción científica y tecnológica.

De acuerdo con lo que proponen tanto Zogla (2021) como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2018) especifican importantes habilidades para el siglo XXI, cuyas características se observan en proyectos relevantes de Australia, Estados Unidos, el Reino Unido y otros países; mismas que señalan que las universidades deben preparar a los estudiantes para que tomen decisiones en su vida académica – laboral y que deben estar fundamentadas en pruebas científicas. Tal es el caso de las habilidades metacognitivas, sociales y emocionales, actitudes y valores.

La cualidad de competencia previamente señalada presenta otras limitantes en el siglo XXI, por ejemplo, el uso de tecnologías ampliamente disponibles y diversas que permite que los estudiantes sin experiencia elijan con certeza fuentes de información buenas, válidas y confiables (Topalov y Radić-Bojanić, 2012: 34). Sin embargo, hay una comprensión limitada de cómo se pueden desarrollar estas habilidades, en particular las que se basan fundamentalmente en el pensamiento. Incluye el pensamiento crítico y la comprensión de los fundamentos de la ciencia, la madurez epistémica, las habilidades de investigación y razonamiento basado en la evidencia, y la comprensión del contexto. Puttman (2012) considera la producción científica y la transferencia

tecnológica como puntos débiles del sistema de educación colombiano, a partir del informe del Observatorio de Ciencias y Tecnología (OCyT, 2014), se concentra en algunas regiones del país donde existe la presencia de universidades con trayectoria investigativa y con formación científica y tecnológica.

En un sentido más específico, Castillo-Martínez & Ramírez-Montoya (2021), propone que las habilidades de dominio metodológico, así como el manejo de normas de redacción de documentos y uso de herramientas tecnológicas se sustentan como parte del proceso de investigación.

En el ámbito de la medición de las habilidades, la perspectiva metodológica es un tópico que poco se aborda desde la validación de una escala. Por citar un ejemplo, Rubio, Torrado, Quirós y Valls (2018), realizan un estudio mediante la aplicación de un cuestionario a 109 estudiantes. Los resultados, muestran niveles medios a altos de la percepción de las competencias investigativas, específicamente en escritura y técnicas de recogida y análisis cualitativo, y en menor nivel las relativas a búsquedas bibliográficas especializadas, citación y técnicas cuantitativas; aspectos de especial relevancia en el ámbito académico.

Otro estudio realizado por Santos y Peña (2017) muestra tres dimensiones centrales: currículo y competencias investigativas, interacción y comunicación, y cultura de la investigación; realiza el análisis a partir de 28 ítems medidos en una escala del 1 al 6.

Existen escasos estudios afines que aportan la relación entre sí y la manera en que se asocian con variables académicas, tales como género, tiempo dedicado al estudio, habilidades blandas o duras, semestre de la carrera que se cursa; sin embargo, no se han evaluado en una misma población de estudiantes (Guerra y Guevara, 2017), por lo que es relevante que se aborden estudios que integren variables entre sí, para identificar cuáles habilidades de investigación se requieren para fomentar su apropiación en los estudiantes de licenciatura.

Tomando como referencia lo anterior, se comparte el punto de vista de Rocha (2012), quien determina que las habilidades investigativas no han ocupado un lugar preponderante en los planes de estudio. Este autor sugiere que el estudiante desarrolle conocimientos que le permitan la observación, interpretación, análisis, desarrollo del pensamiento complejo y crítico para el diseño, ejecución y evaluación de proyectos de investigación. Tanto Rocha (2012) como Salmi (2009), determinaron que las universidades de mayor impacto a nivel internacional son las que investigan, enseñan con métodos pedagógicos innovadores, presentan condiciones propicias para la enseñanza, forman investigadores a nivel de licenciatura y producen profesionales competitivos, por lo que dichas universidades definen los alcances requeridos en el ámbito de la formación de jóvenes investigadores.

Por otra parte, hay que reconocer que el aspecto de la enseñanza, es decir, la función del docente es fundamental para el fortalecimiento de las competencias investigativas, ya que con ello se define la orientación de la formación del estudiante en el ámbito profesional, social y laboral. Lo anterior da lugar a la apertura de espacios donde el estudiante

elabore escritos, ensayos, artículos; en este aspecto, es clave que el docente comparta sus expectativas, aspiraciones y criterios para realizar la investigación, algunas aportaciones se centran en la perspectiva que tienen los docentes sobre el alumnado (Gómez, 2007; De la Ossa, Pérez, Patiño y Montes, 2012; Valencia y Ferrer, 2013). Igualmente, los debates actuales abonan sobre la formación universitaria y, particularmente sobre la enseñanza y la utilización del pensamiento crítico, como tema clave para ser pensado e investigado en distintos ámbitos (Lipman, 1989; Paul y Elder, 2005; Hawes, 2003).

Otras investigaciones han demostrado que el estudiantado tiene problemas en cuanto al aprendizaje de ciertos contenidos, caso específico del área de humanidades y ciencias sociales, ante preconcepciones y actitudes negativas hacia la asignatura de estadística u otras similares relacionadas con la investigación con enfoque cuantitativo (Tejero y Castro, 2011; Feijóo, 2011; Méndez y Macía, 2007). Otros estudios, también muestran la preocupación de los estudiantes por los temas de escritura académica, la capacidad de búsqueda de información y la citación de la normativa APA (Angrino y Espinosa, 2007; Gallego, García y Rodríguez, 2013).

La búsqueda de las competencias o habilidades esenciales para el siglo XXI, ha generado una rica reflexión mundial donde no siempre son claros los límites entre lo que es una habilidad o una competencia. En el ámbito de la educación superior, el término «habilidad» representa una propiedad individual, una destreza física y mental para realizar una tarea en el proceso del trabajo (Clarke y Winch, 2006). La habilidad solo puede ser demostrada en el rendimiento (haciendo algo). Por eso, la habilidad se identifica como conocimiento práctico o técnico, es la capacidad de aplicar conocimiento teórico en un contexto práctico. Esta forma de entender la habilidad se acerca al concepto de competencia, definido por Angarita (2000): «Trata de un conocimiento especializado o de carácter específico; es un conocimiento implícito en la práctica o de carácter no declarativo; deriva solo parcialmente de un proceso de aprendizaje, aun cuando requiere de la experiencia social y cultural» (p.29).

La necesidad de desarrollar la competencia investigativa ha llevado a que la mayoría de las carreras universitarias incorporen la formación en investigación como parte del currículum. Es el caso de las carreras de: Ciencias de la Educación, Comunicación y Tecnología Educativa, Docencia, Educación Física, Enseñanza del Francés, Enseñanza del Inglés; adscritas al Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) y la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

Retomando la idea de Luis, Vargas y Bazantes (2018), la competencia de investigación permite el análisis reflexivo y crítico de los conceptos teóricos a desarrollar en una investigación. Conlleva la utilización de pasos y procedimientos para resolver problemas cuyas soluciones se encuentran por la aplicación del método científico. Por tanto, la investigación se refleja en la formación de los estudiantes y en la producción del conocimiento que se desarrolla en las Facultades, Institutos y Centros de Investigación, tal es el caso de la UAEM, fundada en 1953, y cuyo Modelo Universitario (UAEM, 2011, p.10) determina:

«Formar profesionales que utilicen conocimientos y habilidades de investigación, es un aspecto que se señala en el Modelo Universitario de la UAEM, como estrategia de aprendizaje y construcción del conocimiento para la adquisición de habilidades que permita a los estudiantes vincularse a la investigación. Alcanzar esa finalidad resulta posible porque la universidad incorpora cuatro dimensiones en los planes y programas de cada carrera: 1) Formación, 2) Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC), 3) Vinculación y Comunicación con la Sociedad y 4) Gestión del Modelo Universitario».

Al respecto, De la Cruz (2013) resalta que la investigación en nuestro país atraviesa por una severa crisis caracterizada por su limitado fomento, que determina el escaso interés por los profesionales jóvenes que egresan del sistema universitario y limitado nivel de la producción que inhibe la realización profesional, entre otros factores.

Por todo lo anteriormente expuesto, reflexionamos en que formar profesionales que utilicen los métodos de la ciencia para transformar la realidad es una necesidad académica y profesional, lo que nos motiva en este trabajo a identificar factores relacionados con el desarrollo de habilidades de investigación, en estudiantes de programas educativos de Licenciatura en Educación y Nutrición, de tal manera que se puedan encaminar acciones hacia la mejora de resultados educativos, tales como el egreso, la titulación por tesis, el continuar estudios de posgrado, entre otros.

2. MÉTODOS

Se realizó un estudio observacional transversal con enfoque cuantitativo (Hernández-Sampieri, Fernández Collado y Baptista-Lucio, 2010) en 155 estudiantes universitarios, del área de nutrición y educación, inscritos en los primeros tres semestres de estudio.

Instrumento de medición

Mediante un formulario digital, se les solicitó que respondieran voluntariamente un cuestionario, con preguntas sociodemográficas y educativas en el que se evaluaron el desarrollo de habilidades académicas generales y el dominio técnico de habilidades de investigación, propuestos por Obregón, Rivera y Cervantes (2010). Previo a la respuesta se les dio a conocer el objetivo del estudio en un párrafo de consentimiento informado. Se evaluaron las competencias con la sumatoria de los ítems correspondientes a las escalas, midiendo a su vez, la confiabilidad con *Alpha de Cronbach* y la coherencia de constructo con análisis factorial exploratorio por componentes principales (García, 2021). Las escalas se dividieron en dos tipos que se describen a continuación: las escalas incluidas en el desarrollo de habilidades generales fueron los valores, cognitivas, uso de herramientas básicas y avanzadas, comunicación básica, comunicación especializada, comunicación en inglés (31 ítems); mientras que, en el dominio técnico de habilidades de investigación, se incluyeron las escalas de conocimientos básicos, de marco teórico, sobre metodología, resultados y discusión, referencias bibliográficas y experiencia en investigación (37 ítems).

Los ítems incluidos en la escala de valores fueron: trabajo en equipo, respeto, responsabilidad, honestidad, autocontrol, curiosidad y creatividad. Las habilidades cognitivas incluyeron: observación, análisis, síntesis, sistematización, evaluación, solución de problemas, toma de decisiones. Para medir el uso de herramientas básicas se preguntó sobre el dominio de herramientas de cómputo en nivel básico, como el uso de Word (o algún otro procesador de textos), Excel (o alguna otra hoja de cálculo), Power point (o algún otro graficador). Para el dominio de herramientas de cómputo– nivel especializado, se preguntó sobre el uso de internet para búsqueda especializada de información, paquetes estadísticos computarizados (SPSS, etc.), manejo de plataformas colaborativas para compartir archivos (Dropbox, drive de Google, Moodle, entre otras). De igual manera, se midieron ítems para la escala de comunicación oral y escrita básica, comprensión de lectura en español, ortografía y redacción en español, así como elaborar e interpretar tablas y gráficas. Para evaluar la comunicación especializada, se preguntó por la capacidad para la lectura, redacción y expresión verbal en inglés.

Los ítems evaluados para el dominio técnico de habilidades de investigación se dividieron en conocimientos básicos, en donde se integraron: las de dominio técnico básico tales como: búsqueda de libros y revistas en biblioteca, selección de material bibliográfico en internet, búsqueda de bases electrónicas de información, elaboración de fichas documentales y elaboración de fichas de trabajo. Mientras que, para medir las habilidades en el manejo del marco teórico, se integraron preguntas sobre su capacidad en obtener información de vanguardia, información clásica y modelos teóricos, que dan explicación al modelo de estudio, comparación entre planteamientos, posturas y autores. En relación con el dominio sobre metodología, el instrumento incluye reactivos que indagan sobre la capacidad del entrevistado para desarrollar el planteamiento del problema de investigación, los objetivos e hipótesis, la redacción adecuada de los objetivos de investigación, conocimiento sobre diseños de investigación, selección del diseño de investigación adecuado según el problema, determinación y selección de la muestra o unidad de estudio, selección de instrumentos y/o materiales para recabar los datos, construcción de instrumentos, conocimiento de las implicaciones éticas de la metodología utilizada. A su vez, la evaluación de resultados y discusión incluyó 6 ítems que fueron cómo se siente en relación con la recolección de los datos, sistematización y descripción e interpretación de los resultados obtenidos, argumentación de los alcances y las limitaciones de la investigación y las conclusiones. También se preguntó sobre el dominio técnico para trabajar las referencias bibliográficas, sección en la que se preguntó sobre la aplicación adecuada dentro del texto de las referencias o citas a las fuentes de información, así como la elaboración de la lista de las referencias utilizadas de acuerdo con algún modelo de citado (APA, Harvard, Chicago, Vancouver, etcétera), y sobre la clara distinción de las diferencias en la forma de elaborar la referencia según la fuente de información consultada (artículo, libro, capítulo de libro, página web, entre otras). Finalmente, los ítems para evaluar el dominio técnico especializado en experien-

cias en investigación, fueron: participar en alguna fase de una investigación en la que se utilizan métodos cuantitativos o cualitativos; redactar, publicar o presentar en congresos un informe, diseñar y dirigir una investigación, administrar los recursos financieros de una investigación, realizar trabajo de investigación colaborativo entre varias instancias (cuerpos académicos, instituciones y/o sectores).

Se evaluó la confiabilidad de las escalas con *Alpha de Cronbach* y de la construcción de los ítems, con un análisis factorial exploratorio por componentes principales y confirmatorio con pruebas de correlación, utilizadas para corroborar la validez del instrumento de medición. Posteriormente se construyeron las sumatorias de las escalas evaluadas, con las que se generó un modelo de regresión lineal con errores estándares robustos, para evaluar la asociación de las sumatorias de las escalas de competencias básicas con las del desarrollo de habilidades de investigación. Tanto la gestión de datos como el análisis estadístico descriptivo, análisis bivariado, construcción del modelo y pruebas *post* estimación, se realizaron en el programa estadístico *Stata*® v.14.

3. RESULTADOS

Con el envío por vías electrónicas por parte de los responsables de los programas de estudio, se logró la aplicación de 155 cuestionarios, como se observa en la tabla 1, la distribución de la población fue diferencial por sexo, tanto en la distribución por edad como por carrera de estudio y facultad a la que pertenece, siendo preponderante la participación de las mujeres sobre los hombres (39.4% mayor participación de mujeres en la muestra).

TABLA 1. Características generales de la población en estudio por sexo (n = 155). Estudiantes de los primeros semestres de carreras de nutrición y educación, 2020

Variables	Mujer		Hombre		Total	
	n	Col %	n	Col %	n	Col %
Grupos de edad**						
19 a 22	77	71.3	24	51.1	101	65.2
Mayor de 22	31	28.7	23	48.9	54	34.8
Licenciatura***						
Ciencias de la Educación	30	27.8	6	12.8	36	23.2
Comunicación y Tecnología Educativa	4	3.7	0	0	4	2.6
Docencia	21	19.4	12	25.5	33	21.3
Educación Física	1	0.9	8	17	9	5.8
Enseñanza del Francés	0	0	2	4.3	2	1.3
Enseñanza del Inglés	6	5.6	1	2.1	7	4.5
Licenciatura en Nutrición	44	40.7	12	25.5	56	36.1

Otros	2	1.9	6	12.8	8	5.2
Facultad*						
Instituto de Ciencias de la Educación	44	40.7	12	25.5	56	36.1
Facultad de Nutrición	64	59.3	35	74.5	99	63.9
Total	108	69.7	47	30.3	155	100

NOTA: valor p * < 0.10 ** < 0.05 *** < 0.01 (Prueba χ^2); Col %: porcentaje por columna; n: tamaño de la muestra.

Validación de las escalas

En general, las escalas obtuvieron un coeficiente de fiabilidad en un nivel regular a bueno, siendo las más bajas de 0.59 y 0.67 para uso de herramientas avanzadas y valores, con 3 y 7 ítems, respectivamente. En la tabla 2 se observan los estadísticos descriptivos de las escalas.

TABLA 2. Estadísticos descriptivos de las sumatorias de las escalas por tipo de dominio básico y de investigación (n = 155). Estudiantes de los primeros semestres de carreras de nutrición y educación, 2020

Dominio	Suma de escalas	Alfa de Cronbach	Media	DE	Min	Max
	Valores	0.67	61.8	4.8	47	70
Desarrollo de habilidades básicas	Cognitivas	0.87	57.4	8.0	0	70
	Uso de herramientas básicas	0.77	25.3	4.4	0	30
	Uso de herramientas avanzadas	0.59	22.0	5.0	0	30
	Uso de herramientas básicas y avanzadas	0.73	47.2	8.3	0	60
	Comunicación básica	0.81	33.5	4.7	0	40
	Comunicación especializada	0.96	17.9	8.0	0	30
Dominio técnico de habilidades de investigación	Básico	0.89	38.7	7.7	0	50
	Marco teórico	0.94	30.4	6.8	0	40
	Metodología	0.95	73.3	17.2	0	100
	Resultados	0.93	23.0	5.5	0	30
	Discusión	0.94	22.7	5.8	0	30
	Resultados y discusión	0.96	45.7	11.0	0	60
	Referencias bibliográficas	0.93	21.9	6.2	0	30
	Experiencia en investigación	0.94	43.5	23.9	0	90

NOTA: DE – Desviación Estándar.

Con el análisis factorial exploratorio por componentes principales, se confirmó la medición de los dominios en dos patrones de explicación de la varianza que incluyeron los ítems de los dominios correspondientes a cada tipo de habilidades medidas, como se observa en la tabla 3. Los resultados arrojan dos grupos principales de las competencias, uno más relacionado con cuestiones técnicas y el segundo con conocimientos generales que resultan más útiles para la estructuración de tesis.

TABLA 3. Explicación de la varianza de las sumatorias de escalas por componentes principales (n = 155). Estudiantes de los primeros semestres de carreras de nutrición y educación, 2020

Escala (sumatoria)	Componente_1	Componente_2	Varianza no explicada
Uso de herramientas avanzadas	0.2774	0.0422	0.446
Uso de herramientas básicas	0.3124	-0.0415	0.298
Marco teórico	0.3087	-0.2425	0.2514
Metodología	0.3287	-0.168	0.194
Referencias bibliográficas	0.2682	-0.0201	0.4835
Experiencia en investigación	0.2025	-0.1337	0.6862
Valores	0.189	0.5153	0.4502
Cognitivas	0.2925	0.2948	0.2905
Básico	0.2584	0.2775	0.4361
Comunicación básica	0.2926	0.3483	0.2518
Comunicación especializada	0.1974	0.2262	0.6639
Resultados	0.3138	-0.359	0.1515
Discusión	0.3132	-0.4004	0.1192

Para confirmar la coherencia de los ítems en cada escala por tipo de habilidades, se utilizó la correlación de Spearman, la cual resultó en valores de Rho significativos (valor $p < 0.05$), siendo la mayoría mayores a 0.6. De igual manera las sumatorias por dominio técnico, se correlacionaron entre sí por tipo de habilidades evaluadas.

Hecho esto, nos dimos a la tarea de evaluar la mejor manera de encontrar si las habilidades básicas se relacionaban con las habilidades de investigación (ver Tabla 4), así que teniendo como variable dependiente la sumatoria total de habilidades de investigación (sin sumar las experiencias de investigación, ya que resultaba mejor trabajar este dominio por separado), la comparamos con las habilidades básicas por sumatoria de dominio técnico con lo que encontramos que, las habilidades cognitivas, el Uso de herramientas tecnológicas y el tener experiencias en investigación, pueden estar asociadas con las habilidades de investigación al ajustar con sexo, de

una manera positiva y estadísticamente significativa (valor $p < 0.01$). Es decir, que conforme la sumatoria de habilidades cognitivas (básicas) se incrementa en promedio 1.27 puntos de la sumatoria total de habilidades de investigación; lo mismo que cuando se agrega el uso de herramientas tecnológicas, el puntaje en la sumatoria de habilidades de investigación crece en promedio 1.54 puntos. En menor escala se aumenta la sumatoria en estudio (0.26 puntos) cuando se incluye la sumatoria de experiencias de investigación.

Factores asociados

TABLA 4 Factores relacionados con las habilidades de investigación ($n = 155$, $r^2 = 0.63$)

Factor		β	EE	t	valor p	IC95%	
Desarrollo de otras habilidades	Sexo	- 14.83	3.86	-3.84	0.000	- 22.47	- 7.20
	Cognitivas	1.27	0.35	3.58	0.000	0.57	1.97
	Uso de herramientas tecnológicas	1.54	0.34	4.53	0.000	0.87	2.21
	Experiencias en investigación	0.26	0.09	2.92	0.004	0.09	0.44

NOTA: EE – Error Estándar; IC95%: Intervalo de Confianza al 95%.

Con la construcción del modelo de regresión lineal con errores estándares robustos, se observó que al evaluar la sumatoria de habilidades de investigación, los hombres presentan 14 puntos menos que las mujeres, mientras que desarrollar otras habilidades, como son las cognitivas, el uso de herramientas tecnológicas y las experiencias en investigación, incrementan la sumatoria de competencias de investigación.

Los resultados obtenidos hasta aquí permiten afirmar que se ha cumplido el objetivo de describir los indicadores de competencias de investigación en estudiantes de los primeros semestres de las carreras de Nutrición y de Ciencias de la Educación de la UAEM.

4. DISCUSIÓN

De acuerdo con Ramos, Rodríguez y Durán (2016), el cometido de la universidad es, entre otros, formar profesionales competentes para solucionar diversos problemas sociales; lo cual se logrará con profesionales que, a partir del desarrollo de líneas de investigación y de generación de conocimientos, adquieran las competencias en los saberes teóricos, prácticos, tecnológicos, heurísticos y axiológicos de cada profesión.

En este sentido Rubio, Torrado, Quirós y Valls (2018), concluyen en que los resultados de la investigación sobre competencias metodológicas deben contribuir a mejorar aquellos aspectos que de momento están menos favorecidos: motivar al alumnado en los métodos, técnicas y análisis de tipo cuantitativo, ayudarles en la búsqueda bibliográfica y citación, y reforzar en general todos los aspectos investigativos. Lo cual coincide con los resultados expuestos, en el sentido de que, para tener mejores habilidades para la investigación, se debe contar con el desarrollo de otras habilidades, como las cognitivas, un mejor uso de herramientas tecnológicas y tener experiencias en investigación.

En consideración al tipo de estudio propuesto en este capítulo, el que se vinculen diversas variables cuya medición es por escalas; en específico habilidades cognitivas, escritura y estructuración de textos. Así como dominio de herramientas de cómputo y experiencias de investigación, cabe precisar que estudios similares en cuanto al diseño de la investigación es el propuesto por Rubio, Torrado, Quirós y Valls, (2018). Otras propuestas que coinciden en asociar el concepto de competencia investigativa con el desarrollo de habilidades específicas-técnicas, metacognitivas y especializadas del acto de investigar, son las propuestas por: Santos y Peña, (2017); Puttman (2012); Tejero y Castro, (2011); Feijóo, (2011); Méndez y Macía, (2007).

A partir del hallazgo sobre la mayor puntuación en las habilidades de investigación, prevaleciendo las mujeres respecto a los hombres, coincide con el estudio realizado por Portocarrero y De la Cruz (2006), quienes identifican que las mujeres logran mayor puntaje a diferencia de los hombres. El estudio consistió en analizar las actitudes en el ámbito de la investigación en estudiantes de las Facultades de Psicología, Tecnología Médica y Odontología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, en Lima Perú. Para tal fin se elaboró una escala de actitudes que se evaluó psicométricamente para determinar su validez y confiabilidad. Mismo que se administró a 195 estudiantes (hombres = 69 y mujeres = 126), seleccionados de manera probabilística.

El hallazgo previamente referido, adquiere relevancia con lo que plantea De la Cruz (2013), al considerar algunos estudios que se ubican en el ámbito de las «actitudes», es decir, la predisposición que se tiene hacia la investigación científica, especialmente por parte de los estudiantes, como condición para obtener resultados idóneos en algún área del conocimiento, sobre todo de las ciencias duras, evidencia de ello es el estudio de Tejero y Castro (2011) y Feijóo (2011), sobre las limitantes de ciertos contenidos por parte de los estudiantes en el área de humanidades y ciencias sociales señalado al inicio del capítulo. En el mismo tenor, Santos y Peña, (2017), a través de la *Escala Actitudinal de Situaciones Asociadas con La Formación Investigativa*, estudio previamente referido, en el que identifica una actitud favorable, ante los ítems: «Estoy preparado para realizar un proyecto de investigación y me siento satisfecho con la formación investigativa recibida durante la carrera con valoraciones y mi formación profesional promueve el desarrollo de competencias investigativas» muestra que la actitud positiva del estudiante propicia el aprendizaje.

En la educación superior, en los ámbitos internacional y nacional, se han realizado diversas investigaciones para conocer los factores que contribuyen a la eficiencia del sistema educativo y a la optimización de la relación entre inversión y resultados en educación. En México, se ha señalado que los índices de eficiencia en cuanto a la graduación de las carreras universitarias han aumentado; sin embargo, las cifras siguen por debajo del promedio general de los países que integran la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2015). Lo anterior, abre nuevas aristas al análisis que debe responder tanto las instituciones universitarias, como los agentes educativos sin dejar de lado el aspecto político, social y científico.

En un estudio realizado en México (Noriega, Nénniger y Munguía, 2010), reconocen que los alumnos carecen de habilidades de abstracción, análisis, síntesis y crítica, atribuyéndolo al hecho de que los programas académicos de sus universidades no están dirigidos a fomentar tales habilidades, aunque también reconocen lo poco que ellos se esfuerzan por lograrlas. A pesar de los diversos factores adversos que se puedan propiciar en el desarrollo de las habilidades de investigación, es claro e insoslayable la ardua tarea que se debe realizar para favorecer el desarrollo de las habilidades en investigación en la educación superior, tanto de manera presencial como vía remota.

5. CONCLUSIONES

Lo previamente expuesto presenta una coherencia de origen en la intención que pretende este trabajo, al identificar el grado de desarrollo de algunas habilidades de investigación en estudiantes de licenciatura para la mejora de sus resultados educativos, objetivo propuesto. Esto se ratifica al confrontar los resultados y la relación que se logra mediante las habilidades de investigación analizadas.

Las competencias identificadas a partir del marco teórico, son semejantes a lo que otros estudios similares proponen con el fin de establecer los aspectos en los que se debe formar a los estudiantes de educación superior. Por lo que sería interesante replicar la investigación en una muestra mayor en otras universidades o áreas de conocimiento como las ingenierías, incluso recoger información cualitativa complementaria, que contribuyan a identificar limitaciones o debilidades tanto de las habilidades de investigación como de las estrategias que se requieren para su desarrollo.

Con este estudio se pudo observar, primeramente, que los participantes respondieron el cuestionario de manera consciente y que no lo hicieron al azar; por lo que pudimos realizar el análisis inferencial, tanto para medir la consistencia interna como para realizar el modelo que nos permite observar cuáles características están relacionadas con la suma de las habilidades desarrolladas para la investigación.

El principal resultado de este trabajo es la relación encontrada entre la suma de las habilidades de investigación con la condición de género, el desarrollo de otras

habilidades como las cognitivas, el uso de herramientas tecnológicas y el haber tenido experiencias en investigación. A partir de esto, se pueden realizar nuevas propuestas de investigación e intervención educativa para mejorar las competencias en investigación en los estudiantes de licenciatura con el fin de mejorar aquellos aspectos que son poco favorecidos en la investigación.

Las competencias en investigación representan un saber transversal que debe desarrollarse y apropiarse de manera definitiva en las diferentes etapas de la educación superior. Estas competencias están dadas básicamente en los aspectos de dominio metodológico, recolección de información, manejo de normas de escritura de documentos y herramientas tecnológicas. La forma en que estas competencias se incorporan a los conocimientos y habilidades de los estudiantes cumple con el propósito institucional de la UAEM para formar profesionales competentes que sumen voluntades y acciones, una vez que egresen.

6. REFERENCIAS

- Angarita, T. (2000). Los educadores del tercer milenio y la evaluación por competencias. Lito FOCET.
- Angrino, S. O. y Espinosa, L. A. (2007). Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. *Universitas Psychologica*, 6(3), 493-506. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64760303>
- Bayardo, M. G. M. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 520-540. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130152>
- Castillo-Martínez, I. M. y Ramírez-Montoya, M. S. (2021). Research Competencies to Develop Academic Reading and Writing: A Systematic Literature Review. *Front. Educ.*; 5:294. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.576961>
- Clarke, L. y Winch, C. (2006) ¿Un marco europeo de competencias? Pero, ¿qué son las competencias? Conceptos anglosajones versus alemanes. *Journal of Education and Work*, 19(3), 255-269. <https://doi.org/10.1080/13639080600776870>
- De Becerra, G. M. A. (2012). La formación investigativa: su pertinencia en pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(35), 367-379.
- Del Toro, P. S., y Díaz, R. T. (2010). El proceso de formación investigativa del profesional ingeniero y la (s) competencia (s) investigativa (s). *Pedagogía Universitaria*, 15(4), 37-48. https://link.gale.com/apps/doc/A466939714/AONE?u=grc_45&sid=AONE&xid=ae0889ca
- De la Cruz Valdiviano, C. (2013). Actitudes hacia la investigación científica en estudiantes universitarios: Análisis en dos universidades nacionales de Lima. *Psique-Mag*, 2(1).

- De la Ossa, V. J., Pérez, A., Patiño, P. R., y Montes, V. D. (2012). La investigación formativa como una necesidad en el pregrado. *Revista Colombiana de Ciencia Animal*, 4(1), 1-3.
- Feijóo, N. R. (2011). Actitudes de los estudiantes universitarios hacia la estadística. *Interdisciplinaria*, 28(2), 199-205. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18022339002>
- Gallego-Ortega, J. L., García-Guzmán, A. y Rodríguez-Fuentes, A. (2013). Cómo planifican las tareas de escritura estudiantes universitarios españoles. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 599-623.
- García Meraz, M. (2021) Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio: sobre el uso de instrumentos de medición en psicología. En: O. Y. Zúñiga Hernández, M. A. Terrazas Meraz y M. L. Zorrilla Abascal, *Habilidades de investigación en el posgrado: Estrategias metodológicas* (pp. 131-144). UAEM-MAPorrúa.
- Gómez, B. R. (2007). Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y Criterios para Evaluar la Investigación científica en sentido estricto.
- Guerra García, J. y Guevara Benítez, C. Y. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(2), 78-90.: <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1125>
- Hawes, G. (2003). Pensamiento crítico en la formación universitaria. Documento de trabajo, 6.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Levison, Y. C. O. y Salguero, L. A. (2009). Una propuesta de competencias investigativas para los docentes universitarios. *Laurus*, 15(30), 118-137. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120651006>
- Lipman, M. (1989). *Pensamiento complejo y educación* (Vol. 10). Ediciones de la Torre.
- Luis, D. A., Vargas, R. J. T. y Bazantes, Z. P. (2018). Capacitación y aplicación de una estrategia de investigación en el desarrollo de las competencias investigativas del profesorado universitario. *Opuntia Brava*, 10(4), 159-169. <http://200.14.53.83/index.php/opuntiabrava/article/view/626>
- Martínez Rodríguez, D. y Márquez Delgado, D. L. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Tendencias pedagógicas* 24(2014), 347-360. <http://hdl.handle.net/10486/663144>
- Méndez, D. y Macía, F. (2007). Análisis factorial confirmatorio de la escala de actitudes hacia la estadística. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 1(3), 337-345. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439642480018>
- Montes de Oca Recio, N. y Machado Ramírez, E. F. (2009). El desarrollo de habilidades investigativas en la educación superior: un acercamiento para su desarrollo. *Humanidades Médicas*, 9(1), 0-0.

- Noriega, J. Á. V., Nénniger, E. H. E., y Munguía, L. D. C. A. (2010). Percepción de estudiantes universitarios sobre importancia y realización de competencias genéricas. *Revista de educación y desarrollo*, 15, 47-54.
- Obregón, N., Rivera, M. E., y Cervantes, E. I. (2010). La formación de competencias para la investigación en las líneas de familia, género, recursos psicológicos y salud. En L. M. Lepe, M. L. Vargas y M. Orozco, *Horizontes de la psicología. A diez años de labor académica de la UMSNH* (pp. 255-258). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- OCyT (2014). *Indicadores de ciencia y tecnología 2014*. Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2015). *México: Políticas prioritarias para fomentar las habilidades y conocimientos de los mexicanos para la productividad y la innovación* <https://www.oecd.org/mexico/mexico-politicas-prioritarias-para-fomentar-las-habilidades-y-conocimientos-de-los-Mexicanos.pdf>
- OCDE (2018). *The future of education and skills Education 2030. The future we want. OCDE Publishing*. Autor. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Paul, R., y Elder, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados. Con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Portocarrero, C. & De La Cruz, C. (2006). *Actitudes hacia la investigación científica y factores asociados en estudiantes de la UNFV*. Instituto de investigación de la UNFV.
- Puttman, D. (2012). Panorama del sistema de Educación Superior colombiano: fortalezas y áreas por mejorar.: http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_Urgencia_de_ir_Adelante.pdf
- Ramos, D. E. G., Rodríguez, S. F., y Durán, A. V. (2016). Dificultades de atención y competencias de investigación en estudiantes universitarios de psicología. *Enseñanza e investigación en psicología*, 21(2), 131-140. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29248181003>
- Rocha, M. I. P. (2012). Fortalecimiento de las competencias investigativas en el contexto de la educación superior en Colombia. *Revista de investigaciones UNAD*, 11(1), 9-34. <https://doi.org/10.22490/25391887.770>
- Rubio, M. J., Torrado, M., Quirós, C., & Valls, R. (2018). Autopercepción de las competencias investigativas en estudiantes de último curso de Pedagogía de la Universidad de Barcelona para desarrollar su Trabajo de Fin de Grado. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 335. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52443>
- Salmi, J. (2009). El desafío de crear universidades de rango mundial. Washington, DC: World Bank. <http://hdl.handle.net/20.500.12799/1435>

- Santos, A. R. P., & Peña, O. F. C. (2017). ¿Qué piensan los estudiantes universitarios frente a la formación investigativa?. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 57-76.
- Tejero-González, C. M., y Castro-Morera, M. (2011). Validación de la escala de actitudes hacia la estadística en estudiantes españoles de ciencias de la actividad física y del deporte. *Revista Colombiana de Estadística*, 34(1), 1-14. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/estad/article/view/29881>
- Topalov, J. & Radić-Bojanić, B. (2013). Academic Research Skills of University Students. *Romanian Journal of english studies*; 10(1): 145-152. <https://doi.org/10.2478/rjes-2013-0012>
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) (2011) Modelo Universitario. Órgano Informativo Universitario «Adolfo Méndez Samará» de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Aprobado en Consejo Universitario 2010.
- Valencia, L. E. P., y Ferrer, J. M. (2013). Investigación formativa e investigación en sentido estricto: una reflexión para diferenciar su aplicación en instituciones de educación superior. *Entre Ciencia e ingeniería*, 7(13), 20-25.
- Zogla, I. (2021). . From Research Skills to Researcher's Transversal Competence. *Education Reform: Education Content Research and Implementation Problems*, 1 , 69-90. doi: <https://doi.org/10.17770/er2021.1.5421>

11. El arte en la formación de docentes: innovación del proceso educativo

ALEX ESTRADA-GARCÍA

Universidad Nacional de Educación (Ecuador) / Universidad Nacional de Chimborazo (Ecuador)
alex.estrada@unae.edu.ec

RESUMEN: El propósito fue indagar las diferentes dimensiones que ofrecen las artes para la enseñanza en las Carreras Pedagógicas, esto ante la búsqueda constante de nuevas posibilidades de hacer y expresar la pedagogía. La investigación parte del diálogo epistémico que fomenta a las artes como una metodología que despierta la creatividad y el interés por aprender. El enfoque de investigación es cualitativo, de carácter exploratorio y descriptivo. La población de estudio la componen 150 estudiantes adscritos a la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías, Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador. Para la recolección de datos se diseñó un cuestionario estructurado por cuatro preguntas abiertas, el procesamiento y análisis se realizó con el software Atlas.ti 8. Por último, se concluye que las artes permiten crear actividades de extrañamiento con lo cotidiano y emprender procesos disruptivos, además influyen en la capacidad de descubrir diversas maneras de conocer, transformar, interpretar y representar la realidad; de esta forma, se favorece al empoderamiento de las nuevas perspectivas de la educación escolarizada de parte de los estudiantes.

Palabras clave: Arte; formación de profesores; innovación educativa; práctica pedagógica; transdisciplinariedad.

ABSTRACT: The purpose was to investigate reflectively the different dimensions offered by the arts for teaching in the Pedagogical Careers, this in view of the constant search for new possibilities of doing and expressing pedagogy. The research starts from the epistemic dialogue that promotes the arts as a methodology that awakens creativity and interest in learning. The approach is qualitative, exploratory and descriptive. The study population is composed of 150 students from the Faculty of Educational Sciences, Humanities and Technologies, National University of Chimborazo, Ecuador. For the collection of data, a questionnaire was designed, structured by four open questions, and the processing and analysis was done with the software Atlas.ti 8. Finally, it is concluded that the arts allow the creation of activities that are alien to everyday life and the undertaking of disruptive processes, as well as influencing the capacity to discover diverse ways of knowing, transforming, interpreting and representing

reality; in this way, the empowerment of new perspectives of school education on the part of students is favoured.

Key words: Art; teacher training; educational innovation; pedagogical practice; transdisciplinarity.

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad atraviesa una época gobernada por cambios impredecibles y acelerados. Una época en constante transformación. Estas características hacen un llamado a repensar los contextos educativos, sociales, políticos, económicos y ambientales. Campos que históricamente se han visto involucrados en problemáticas globales, pero, lastimosamente, la sociedad no ha podido responder de una forma asertiva. En este contexto, se cuestiona constantemente el papel que desempeña la educación frente a las problemáticas mencionadas.

El campo educativo es un sistema complejo (Estrada-García, 2019), sus actores se encuentran en una encrucijada: lo pasado, presente y futuro; su contexto es diverso, heterogéneo, impredecible, complejo, transdisciplinar. Por consiguiente, debe ser tratado como tal, sin fragmentar la complejidad, ni reducir la diversidad. La educación que se ha venido practicando es mecanicista, tecnificada, científicista, de causa y efecto, responde a una lógica lineal y a un método científico fecundado por la ciencia positivista (Santos, 2010), cabe aclarar que no se desvaloriza los aportes realizados por dicho método, al contrario, a partir de estos aportes repensamos la realidad apoyados en el principio de complementariedad (Bohr, 1937), develando nuevos conocimientos a los que se denomina como transdisciplinares.

El desafío de la academia es pensar y crear posibilidades para ofrecer una formación humanizante, contextualizada al tiempo y espacio, que responda a los cánones éticos civilizatorios, esto se podría lograr entretejiendo de forma transdisciplinar los diferentes campos disciplinares de la educación escolarizada con aspectos ligados a la vida cotidiana y propios de cada cultura.

Por lo tanto, en la investigación se pretende abordar el arte, disciplina que corresponde al campo de las humanidades, como una estrategia de enseñanza en la formación de docentes. De esta manera, se reflexiona sobre los diferentes tipos de lenguajes artísticos: musicales, visuales, escénicas y literarias, sin descuidar áreas como la artesanía y el patrimonio cultural, así como su implicación en la educación escolarizada.

Con esta práctica educativa, se busca innovar el proceso de formación, desde la flexibilización de las diferentes disciplinas de la malla curricular. Algunas de estas son matemáticas, física, química, biología, historia, lenguaje y comunicación, las que han sido clasificadas como disciplinas rígidas, memorísticas, que raramente son estudiadas desde una perspectiva innovadora, es decir, reinventando procesos didácticos para el fácil aprendizaje de los estudiantes.

Por último, para gestionar la creatividad de las artes y articular a la pedagogía y la didáctica se utiliza la metodología transdisciplinar. Por consecuente, la investigación no se reduce solo al campo de la educación artística, tampoco a la enseñanza de ciertas disciplinas, esta trasciende las ciencias de la educación y aspira a resignificar el proceso de enseñanza y aprendizaje. El objetivo del capítulo es investigar las múltiples dimensiones que ofrece las artes para la enseñanza en las Carreras Pedagógicas.

2. ARTE Y CREATIVIDAD

Desde la perspectiva de De Backer *et al.* (2012) las artes pueden ser un medio para estimular diversas áreas cognitivas de los seres humanos, de ahí la importancia de estas en la educación escolarizada. En los estudiantes facilita el desarrollo de las dimensiones: social, creativo, psicomotor, dinámico – afectivo. Por esta razón, es importante crear experiencias de aprendizaje articuladas a las artes, o quizá sea oportuno dar cabida a estrategias metodológicas de enseñanza mediadas por las artes, con la finalidad de promover un aprendizaje genuino de las diferentes disciplinas del currículo educativo.

Gardner (1996) propuso la teoría de las inteligencias múltiples, esto dio paso a desafiar a los enfoques pedagógicos unidireccionales en los procesos cognitivos del aprendizaje. Además, permitió evidenciar que el currículo hace énfasis en disciplinas provenientes de las ciencias exactas y de las ciencias naturales, despreocupándose por dominios educativos procedentes de las artes (Robinson, 2017). La prioridad del currículo ha sido la enseñanza de contenidos de corte científico, descuidando los saberes ‘no científicos’ que se generan en la cotidianidad.

Las neurociencias cognitivas aplicadas a la educación han facilitado la creación de ambientes de aprendizaje, así como también la creación de estrategias metodológicas asertivas para la enseñanza. Por otra parte, han develado la necesidad del desarrollo metacognitivo, afectivo, volitivo y motor. A partir de estas reflexiones, las artes van adquiriendo un rol importante en la educación escolarizada, debido a que pueden despertar la creatividad, la que según Gouthro (2018) permite que los estudiantes expresen las impresiones de las experiencias de aprendizaje de una manera personal y no estandarizada.

Touriñán (2016) arguye que a pesar del papel destacado que ha tenido últimamente la educación artística en el pensum de estudios, la creatividad artística no se da en gran medida en la práctica. Pero, la utilización de las artes, además de desarrollar las habilidades creativas de los alumnos, se encamina a transferir el entusiasmo artístico a los actores educativos de cada asignatura. Hay que tener claro, que la creatividad no se puede obtener sólo de las artes, sino también de actividades como la jardinería, la ejercitación física u otras actividades deslindadas de la educación escolarizada y del campo de las artes.

La creatividad junto con la imaginación, siempre han jugado un papel importante en la educación, ya sea innovando procesos educativos o imaginando, prediciendo, contextualizando escenarios educativos probables para una educación transdisciplinar. En relación con la creatividad e imaginación Montuori (2020) reflexiona que el papel de estas ha sido explícito en la creación de utopías y distopías, sociedades ideales y de pesadilla, respectivamente. Sobre las utopías, el autor aclara que es característico que ha menudo inserten ambigüedades profundas, siendo al mismo tiempo una crítica de la realidad, una visión de un futuro plural y alternativo, y una construcción literaria imaginativa.

En esta investigación, se posiciona a la creatividad como pilar fundamental de la formación de docentes. Es imaginada desde las artes plásticas, musicales, visuales, escénicas y literarias; con la finalidad de dotar de valor subjetivo al estudiante (Ulger, 2017), crear una dimensión transdisciplinar a partir del diálogo de saberes: por un lado, las cualidades de las artes y por el otro, los contenidos formales referentes a las diversas disciplinas del currículo. Como resultado se espera que el estudiante desarrolle competencias del área pedagógica y didáctica ligadas a sus experiencias educativas formales e informales, y las exprese a través de las artes.

Los propósitos son despertar la creatividad, fomentar el aprendizaje genuino de los estudiantes, y co-construir una enseñanza no estandarizada. Por ejemplo: imaginemos que estamos en un salón de clase, el docente pide que se elabore un organizador gráfico sobre los contenidos tratados en la unidad. Esta actividad no está desarticulada al contexto pedagógico, debido a que los organizadores se vienen realizando desde hace muchos años atrás y para diversas asignaturas; pero pensemos un momento, y si decidimos emprender algo diferente, ¿qué sucedería si dedicas un poco más de tiempo a dicha actividad? Es decir, crear un organizador gráfico desde un software educativo, el que integra contenidos interactivos como imágenes, audios, videos, cuyas características van a potencializar el organizador gráfico. Como la creatividad está al máximo, se opta por crear propios audios y videos, explicando y profundizando el contenido del organizador gráfico.

La creatividad es «el mayor don de la inteligencia humana, cuanto más complejo se hace el mundo, más creativos necesitamos ser para afrontar sus retos» (Robinson, 2017, p.13). En la actualidad, los seres humanos afrontan emergencias sin precedentes, están frente a desafíos inminentes para reinventar su posicionamiento en el planeta, pero son formados por una educación que no alcanza a responder los múltiples interrogantes del siglo XXI. De ahí la importancia de promover la creatividad dentro de la educación escolarizada, ya que la «creatividad hace que la vida sea más divertida, más interesante y más plena de triunfo» (De Bono, 2008, p.15).

En el contexto de la educación escolarizada, algo importante que hay que tener en cuenta es que la rigidez, instrumentalización y linealidad de los modelos educativos, hacen creer a los estudiantes que ellos son «el problema, que no son inteligentes o que tienen dificultades de aprendizaje» (Robinson, 2017, p.73). Algunas veces, estos

casos pueden ser así, por lo que necesitarán de un apoyo de parte de la academia. Pero, por otro lado, el problema del resto de estudiantes no radica en su imposibilidad de aprender, sino en la metodología curricular que se impone. Estos aspectos son las barreras que no posibilitan insertar nuevas prácticas para construir una formación dedicada al desarrollo humano.

Para ir hacia esa formación, se debería crear propuestas innovadoras dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, insertando diversos saberes que nacen en la cotidianidad de las múltiples relaciones que mantiene el ser humano con su entorno. «Las propuestas se construyen a partir de ideas, las ideas se materializan en un proyecto, el proyecto se ejecuta en una experiencia colectiva, la creatividad aparece en el camino» (León *et al.*, 2016, p. 51).

3. EDUCACIÓN TRANSDISCIPLINAR

La educación transdisciplinar está dirigida: a re-definir los roles de los actores educativos; a comprender el dinamismo intrínseco de los factores que intervienen en la formación humana; a analizar los diferentes niveles de la realidad sin fragmentar la relación sujeto-objeto (Moraes, 2008). Una vía hacia la construcción de la educación transdisciplinar es lograr articular las dimensiones de preparación, relaciones y recursos que intervienen en el proceso educativo.

La esencia de esta educación no está solo en superar los límites de las disciplinas, sino en traer saberes excluidos históricamente por la ciencia a la academia. De esta manera se originan ecologías de saberes que se direccionan a la creación de conocimientos. Para alcanzar, se debe comprender la multidimensionalidad del currículum en sus diferentes niveles de concreción. De ahí la importancia de un replanteamiento del currículum, se debe avanzar de la transversalización, hacia un currículum transdisciplinar.

En este sentido, lo planteado en el presente documento se inserta en la educación transdisciplinar; debido a que los diferentes lenguajes artísticos pueden romper esa estandarización de las mallas curriculares en los programas de formación pedagógica. De esta manera se hace el esfuerzo por innovar la educación.

4. METODOLOGÍA

La investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo, donde, según Hernández *et al.* (2010) por lo general no se «prueban hipótesis, estas se generan durante el proceso y van refinándose conforme se recaban más datos o son un resultado del estudio» (p. 9). Además, el autor arguye que este enfoque se apoya en «métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos no estandarizados ni completamente predeter-

minados (...), la recolección de datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos)» (Hernández *et al.*, 2010, p.9). Cabe mencionar que el estudio se enmarca en el nivel exploratorio y descriptivo.

La investigación nace del desarrollo teórico y metodológico del Proyecto Integrador de Saberes titulado: *Diseño de recursos y estrategias educativas para la adaptación, flexibilización e integralidad de experiencias de aprendizaje*, desarrollado en la asignatura de Cátedra Integradora de sexto semestre de la Carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades, periodo académico mayo – octubre 2020.

Para la determinación de la población de estudio se tomó una muestra de participantes voluntarios de las Carreras de: Pedagogía de las Artes y Humanidades; Pedagogía de la Lengua y la Literatura; Pedagogía de las Ciencias Experimentales: Química y Biología, adscritas a la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la Universidad Nacional de Chimborazo (revisar Tabla 1).

TABLA 1. Detalles de la población

Carrera	1 semestre	2 semestre	4 semestre	6 semestre	Total
Pedagogía de la Lengua y la Literatura.	0	32	28	0	60
Pedagogía de las Ciencias Experimentales, Química y Biología.	36	0	0	0	36
Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales.	36	0	0	0	36
Pedagogía de las Artes y Humanidades.	0	0	0	18	18
Total	72	32	28	18	150

FUENTE: elaboración propia.

Del total de la población, 104 son de género femenino y 55 de género masculino, en cuanto a la edad se pudo conocer que 87 estudiantes están entre las edades de 18 y 20 años, 69 estudiantes entre 21 y 25 años y, 3 estudiantes entre 26 y 30 años.

Para la recolección de datos se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento un cuestionario compuesto de 4 preguntas abiertas. El procesamiento de los datos obtenidos se realizó con el software de análisis cualitativo Atlas.ti 8.

Además, con la finalidad de crear un cuadro epistemológico para fundamentar las diferentes dimensiones que ofrece la educación artística en la enseñanza de las disciplinas que componen el currículo, se realizó un análisis bibliográfico, el que estaba estructurado en dos categorías:

- a) *Arte y creatividad*: esta relación descubre un componente semántico de las estrategias de enseñanza de las diferentes disciplinas, debido a que permite desarrollar la capacidad de expresar, apreciar, crear y reinventar mediante múltiples lenguajes dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- b) *Educación transdisciplinar*: persigue la formación integral del ser humano, y considera al mundo como un espacio natural de educación permanente y continua, la cual se orienta en la naturaleza moral, espiritual y material de la sociedad; gestionando el conocimiento en base a las profundas y duraderas aspiraciones de los seres humanos y su relación con el resto de los seres vivientes.

La investigación aporta significativamente al campo de la educación, ya que expone un conjunto de experiencias que pueden ser válidas como alternativas didácticas para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, hace un llamado a pensar en una formación holística del ser humano, con el propósito de brindar una educación escolarizada que converja con las múltiples necesidades sociales, políticas, económicas, ambientales, éticas. Los resultados obtenidos pueden tener algunas limitaciones, debido a la hegemonía de paradigmas educativos lineales que no aceptan propuestas alternativas para la formación del profesorado. Por otro lado, se espera que las características de las artes expuestas en el estudio se constituyan en pilares fundamentales para experimentar la teoría y crear espacios de diálogo de saberes en el contexto de la formación.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de las respuestas obtenidas permite crear y organizar un cuadro epistemológico que respalde a las artes como una metodología para la enseñanza de las diferentes áreas que integran el programa de estudio de las Carreras Pedagógicas. Esta experiencia, abre un camino no solo a la flexibilización curricular, sino también a una innovación educativa en la formación de docentes. Desde la perspectiva de Carbonell (2012) la innovación educativa es «una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas» (p. 17).

En primera instancia, el conjunto de hallazgos de la investigación invita a pensar en la inteligencia ética y emocional, que debe ser repensada en la educación. Hasta cierto punto, ha sido descuidada. Por consiguiente, se pierde la esencia de lo pedagógico. Por ello, es necesario revitalizar el arte que se está perdiendo en la educación, el arte de enseñar, así como también el de aprender. Para lograrlo, es esencial que las diferentes teorías, enfoques, paradigmas que coexisten en la educación articulen, sistematicen el pensamiento con los sentimientos, el conocimiento con el afecto, el razonamiento con la moralidad, lo académico con lo personal, los aprendizajes con los valores (Estrada-García, 2020).

Entonces, ¿qué pueden ofrecer las artes en la formación del profesorado? Desde una respuesta *A priori*, fomenta el pensamiento crítico, transdisciplinar y complejo, mismos que se convierten en pilares para promover la renovación pedagógica. Por otra parte, proporcionan esquemas metodológicos para enriquecer y variar el proceso de enseñanza y aprendizaje. A continuación, se presentan los resultados de la investigación:

TABLA 2. Aspectos que se han visto afectados en los estudiantes por la estandarización de la educación escolarizada

Categorías	Número
Sentido literario	30
Motivación	81
Creatividad	77
Autonomía	40
Pensar de forma genuina	45
Saberes no científicos (ancestrales, artísticos, plebeyos, religiosos, etc.)	34

FUENTE: elaboración propia.

Se parte de un análisis de los aspectos que se han visto afectados en los estudiantes por la educación escolarizada (Tabla 2), mismos que, de cierto modo, son limitados al momento de interactuar entre sujetos. La educación escolarizada, se ha caracterizado por centrar su enseñanza en contenidos científicos –desarrollo de competencias científicas– es decir, se enfocan en disciplinas como la matemática, física, química, biología. Por este accionar, se descuida otras formas de crear conocimiento. Como resultado de esta yuxtaposición se obtiene un conocimiento incompleto de lo que conocemos como realidad. Esto afecta al desarrollo integral del ser humano.

Desde la perspectiva de los estudiantes encuestados, son las categorías de motivación y creatividad las que más se han visto afectadas por la estandarización de la educación escolarizada. Esto se le puede atribuir, en gran medida, a la instrumentación curricular, donde según Estrada-García y Estrada (2020) cada asignatura se propone objetivos alejados a la vida real de los estudiantes; y con el fin de alcanzarlos en un periodo determinado, se recurre a la acumulación de contenidos. Aspectos que desmotivan a los estudiantes, irrumpen con la imaginación, y más aún cansan y vuelven aburrido el aprendizaje (Bueno, 2019).

Además, se ha visto afectado: pensar de forma genuina; autonomía; saberes no científicos y el sentido literario (Tabla 2). Lo expuesto, son las percepciones de los futuros docentes sobre la educación escolarizada. Está claro que existen diversas falencias que necesitan ser pensadas y solucionadas, con el fin de brindar a la sociedad

una educación de calidad. Para ello, hay que comprender que enseñar es un proceso complejo, sistémico, emancipador; más no simple, esquematizado, fragmentado.

Lo planteado, necesita de respuestas con soluciones que resuelvan, o por lo menos se acerquen a los problemas educativos. Respuestas que quizás necesiten: mantener lo genuino en la formación pedagógica; no expulsar lo distinto; pensar, actuar y vivir con el 'otro'; recuperar la sorpresa, lo imaginario y lo extraordinario.

Por consecuente, la praxis pedagógica debe direccionarse a pensar en cómo reconciliar los saberes científicos con los saberes considerados como no científicos: costumbres culturales, saberes ancestrales (comidas típicas, medicina, vestimenta, música, danza, teatro, pintura, cerámica) (Collado *et al.*, 2020).

TABLA 3. Las artes como estrategias didácticas creativas

Categorías	Número
Practicar las teorías y teorizar las prácticas	67
Fomentar una consciencia crítica en los estudiantes	67
Vinculación con la comunidad	36
Experimentar prácticas culturales diversas	74
Diálogo de conocimientos académicos y no académicos	33

FUENTE: elaboración propia.

En la educación escolarizada, hay que entender a las artes como una forma de crear conocimiento, de construir un saber a partir del hacer, alejándose un poco de la enseñanza de técnicas. Esta concepción, permite crear espacios dinámicos para promover aprendizajes significativos (Ausubel, 2002), ya sea de manera autónoma o cooperativa. Además, las artes como estrategias didácticas ofrecen una diversidad de posibilidades para gestionar los contenidos y los procesos de enseñanza de estos.

Pensar a las artes como estrategias didácticas invita a expandir las capacidades cognitivas de los docentes y estudiantes, con el propósito de organizar de manera eficaz la información proveniente del contexto académico y social, y traducirle en conocimiento que pueda aplicarse en la vida real. Por lo que se reflexiona que no es un proceso educativo acabado, rígido o estéril, sino un proceso donde los actores educativos tienen que reinventar sus prácticas para promover el interaprendizaje, claro está, que tiene que primar ambientes donde los estudiantes se sientan cómodos aprendiendo.

Para que todo lo mencionado tenga lugar en la educación escolarizada, hay que tener en cuenta que para aprender –temas de cualquier disciplina– se necesita de atención, temas que van de los más simples hasta los que demandan mayor tiempo y concentración. Asimismo, la atención está ligada al autocontrol del estudiante, por ende, en todo proceso de aprendizaje es elemental el autocontrol. Por lo tanto, recurrir a «actividades artísticas resulta muy útil para mejorar el autocontrol» (Fóres *et*

al., 2019). Por ejemplo, participar en actividades teatrales o entonar un instrumento musical va a mejorar la atención, ya que estas actividades permiten eliminar estímulos poco relevantes y facilitan centrarse en la actividad que está realizando.

Según los resultados obtenidos de la investigación, las artes como estrategias didácticas creativas dan origen a diferentes dimensiones de relación entre la educación y el sujeto educativo, experimentando vivencias articuladas a la pedagogía, didáctica, interculturalidad y el quehacer diario del estudiante en actividades que están fuera del espacio curricular. Este aspecto da origen a lo que llamamos educación transdisciplinar, donde los conocimientos científicos y no científicos se organizan para crear y fortalecer el perfil profesional del futuro docente. La educación transdisciplinar se nutre de estrategias de enseñanza plurales y multidimensionales. No busca una fórmula o un libreto prescrito. Proporciona espacios de tiempo para escuchar y ser escuchado. No un tiempo frívolo, acabado, limitante, fragmentado.

En el contexto de los resultados de la investigación, el significado que deriva de la experimentación de las artes como estrategias didácticas creativas invita a crear un marco epistemológico – pedagógico que respalde y potencie la utilización de los diferentes lenguajes artísticos: musical, visual, escénico, literario como vías innovadoras en la educación escolarizada.

La investigación arrojó (Tabla 3) que las artes posibilitan:

Experimentar prácticas culturales diversas: se direcciona a promover la interculturalidad, es decir «las relaciones que existen dentro de la sociedad entre diversas constelaciones (...) y que se definen no sólo en términos de cultura, sino también en términos de etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad» (Dietz, 2017, p. 192); a pensar en nuevos mundos posibles; a reflexionar con el ‘otro’; sentipensar con todos los seres vivos. Estas prácticas enriquecen las dimensiones de formación de los futuros docentes a partir del diálogo inter-epistémico de saberes plurales.

Fomentar una consciencia crítica en los estudiantes: esta dimensión se direcciona a pensar y reflexionar desde una perspectiva filosófica los problemas que existen en el medio. Las artes visuales, literarias, escénicas por lo general demandan de un análisis interpretativo, crítico, lo que permite al estudiante pensar la realidad con criticidad.

Para fomentar estos aspectos, durante la formación escolarizada es fundamental crear escenarios donde se pueda simular actividades que ocurren en la vida diaria y en los procesos formales de educación (Christodoulou, 2017). Así como también vincular a los estudiantes a grupos o semilleros de investigación, esto facilita el desarrollo de competencias investigativas. De esta manera, los estudiantes actúan con criticidad frente a un problema real.

Practicar las teorías y teorizar las prácticas: se traduce en esquematizar procesos conceptuales a partir de la experimentación de las diferentes teorías. Por ejemplo, si hablamos de asignaturas como química, física o biología pueden ser enseñadas a través de actividades prácticas mediadas por la música, pintura, fotografía o teatro (Acaso Y Megías, 2017).

El estudiante tendrá la posibilidad de poner en juego la imaginación, la creatividad, la intuición, y estará en la capacidad de generar un significado propio en el aprendizaje de las múltiples temáticas vinculadas a las asignaturas expuestas. Estas actividades permiten reflexionar sobre lo que hace y aprende el estudiante (De Pascual y Lanau, 2018).

Vinculación con la comunidad: es necesario que la academia mantenga una relación constante con la sociedad, que fluya una sinergia entre estas. Desde la percepción de los estudiantes, las artes permiten acercarse de manera armónica, creativa, imaginaria, a la sociedad, y pensar juntos, soluciones a cuestiones socioeducativas, ambientales, económicas, las que pueden ser plasmadas a través de proyectos de vinculación.

Diálogo de conocimientos académicos y no académicos: las artes permiten despertar la subjetividad de los educandos y educadores, y esto, da origen a un espacio donde se puede articular vivencias, experiencias, saberes ancestrales, entre otros, con conocimientos provenientes de las diferentes disciplinas. Además, facilita el intercambio de prácticas con personas que no están ligadas a la academia, pero posean sabiduría adquirida de la experiencia de una determinada actividad cotidiana. Evidentemente, lo expuesto se aleja del proceso del método científico, por ello, a veces en la educación escolarizada no valorizan prácticas enriquecedoras que podrían promover una innovación educativa.

TABLA 4. Áreas artísticas que les gustaría que estén incluidas en la formación docente

Categorías	Número
Danza	74
Teatro	78
Música	79
Pintura	45
Escultura	28
Fotografía	84
Dibujo artístico	39

FUENTE: elaboración propia.

Luego del análisis de la Tabla 3, sobre la utilización de las artes como estrategias metodológicas. Se aborda lo expuesto por los estudiantes, referente a las áreas artísticas que prefieren practicar durante su formación (Tabla 4). El conocimiento de estas áreas, facilitan al docente la creación y planificación de actividades personalizadas articuladas a la enseñanza de cualquier disciplina de la malla curricular.

En principio, se conoce que existe mayor interés de la mayoría de encuestados en la fotografía, la música, el teatro y la danza. Seguido, tenemos áreas de menor interés

como la pintura, el dibujo artístico y la escultura. Estas respuestas se las entienden como un indicador para la organización de actividades curriculares.

La implementación de estas áreas en el desarrollo de los contenidos disciplinares, permite crear nuevas formas de pensar, diferente al pensamiento lógico. Además, invita a repensar a la pedagogía como un medio de producción cultural. Y en palabras de Mörsch (2015) facilitan la creación de una «práctica cultural autónoma de producción de conocimientos» (p.21). Es decir, cada una de las áreas artísticas pueden ofrecer diferentes formas de crear conocimiento a partir de la interacción con los contenidos curriculares.

Esta complementariedad de actividades permite aprovechar al máximo el interés de los estudiantes por áreas como la música, la fotografía, la danza, la pintura. Por lo que es necesario que los docentes vean a estas áreas como medios para la enseñanza de disciplinas como la Física, Matemática, Química, Biología. Esta interrelación crea una ecología de saberes enriqueciendo el proceso de formación y el perfil profesional.

TABLA 5. Actividades para el interaprendizaje

Categorías	Número
Jornadas Artísticas Académicas	83
Arte Urbano	38
Arte en familia	55
Ciencia, pintura y literatura	54
Historia de vida	64
Memoria biocultural	21

FUENTE: elaboración propia.

En la formación académica se necesita de espacios para que los estudiantes puedan emancipar su conocimiento. Por ello es necesario proponer eventos donde se generen diálogos entre varios participantes, de diferentes Carreras o externos a la academia. Esto dará origen a un entrecruzamiento entre epistemes científicas, académicas y no científicas fortaleciendo el perfil profesional del estudiante. Y lo más importante, es que los estudiantes de hoy en día se convertirán en profesionales de la educación en un futuro cercano, y es ahí donde replicarán estas prácticas aprendidas en la Universidad. De esta manera se reflejará la innovación en el sistema educativo ecuatoriano.

En este contexto, se conoció algunas actividades para el interaprendizaje que se detalla en la Tabla 5. La percepción de los sujetos investigados sobre la realidad educativa es vital en el proceso de formación. La criticidad de estos actores, son de utilidad para promover correctivos en la formación. Así también, para la creación de ambientes de aprendizaje personalizados.

La actividad que destaca sobre todas son las jornadas artísticas académicas, son entendidas como espacios para el intercambio de saberes entre escritores, pintores, músicos, estudiantes, docentes, investigadores, y todos los que desean compartir sus conocimientos o hallazgos obtenidos de investigaciones o de experiencias cotidianas.

Historias de vida: Chárriez (2012) arguye que la historia de vida busca una relación dialéctica entre utopía y realidad, creación y aceptación. Los datos provienen de la «vida cotidiana, del sentido común, de las explicaciones y reconstrucciones que el individuo efectúa para vivir y sobrevivir diariamente» (Ruiz, 2012, p.45). Es utilizada como un método de investigación descriptivo (Hernández *et al*, 2010), que guía a abordar el mundo social y conocer la interacción con el entorno.

Arte en familia: fomenta la integración de los lazos familiares, acto que respalda al aprendizaje del estudiante. De igual forma contribuye a un alfabetizaje estético de la sociedad (Abad, 2009). Estos factores son trascendentales en la formación de los docentes ya que permite ver a la ciencia como una forma artística, y no como un método rígido y lineal.

Ciencia, pintura y literatura: en el campo científico existe innumerables caminos cruzados entre el arte y la ciencia. Un ejemplo, son algunos escritos tales como *La constancia del agua – De Arco* (2007); *Los elixires de la ciencia: miradas de soslayo en poesía y prosa – Enzensberger* (2002); *Las partículas elementales* Houellebecq (1999). Estas obras están en sinergia entre los conceptos provenientes de la Química y la magnífica capacidad creativa de la poesía. Los autores se inspiran en distintas áreas artísticas y expresan en el campo de las ciencias. Así también tenemos, disciplinas como la Biomimesis que se encarga de analizar la naturaleza como fuente de inspiración para la arquitectura, la tecnología, entre otras disciplinas, esta se encarga de enseñar procesos educativos para contribuir al desarrollo sostenible y regenerativo (Benyus, 2012).

Arte urbano: es una manera de expresar distintos tipos de arte en un espacio público. Fomenta el desarrollo de la educación comunitaria. Al empoderamiento del espacio público, lo que para Bauman (2002) es fundamental para la sociedad del siglo XXI. La creación de imaginarios colectivos, a partir de diversos lenguajes artísticos y culturales. El arte urbano ofrece un abanico de actividades: «*graffiti, street art, free running, parkour, skate, break dance, actuaciones de circo, rumba...*» (Alcántara, 2018, p.2). Actividades que pueden ser una forma de generar una articulación entre los quehaceres diarios de los estudiantes con la educación escolarizada.

Memoria biocultural: permite recordar eventos del pasado que ocurren en la relación que sostiene el ser humano con la naturaleza, así como también «su base de sustento y referencia de su existencia a lo largo de la historia» (Toledo Y Barrera, 2008, p.23). La memoria permite a las distintas especies permanecer y sobrevivir en un contexto en constante cambio de la historia natural, y es la especie humana, la única que puede rastrear y construir su propia historia con la naturaleza. Esta relación, proporciona fundamentos para enfrentar un futuro cambiante e impredecible.

Las actividades que se han propuesto están dirigidas hacia la construcción de un espacio dinámico dentro de la formación escolarizada, y promover formas de aprendizajes que faciliten la interacción entre estudiantes y la comunidad. En fin, buscar alternativas a las pedagogías monótonas, homogeneizantes.

En este contexto, existen evidencias en la región, de la utilización de diferentes estrategias para generar nuevas pedagogías. Una de ellas es un proyecto I + D + i desarrollado por la Universidad Nacional de Educación (UNAE), y co-producida por la UArtes y la Universidad Regional Amazónica de IKIAM, bajo el nombre de, *El arte perdido de la educación* (véase en: <https://bit.ly/3q0Fy2q>). Han demostrado el potencial que poseen las artes para revitalizar la educación, tomando en cuenta la sabiduría de los pueblos ancestrales. Como resultado afirman que «las artes son un pilar fundamental para la educación del futuro».

Se espera que los actores de la educación escolarizada comprendan al arte y la creatividad como atributos o capacidades innatas del ser humano, que tienen un papel importante en el proceso de formación. Con relación a lo descrito, Lindström (2011) sugirió tener en cuenta dos aspectos que fortalecerán los procesos de enseñanza y aprendizaje:

- Brindar oportunidades para la investigación, experimentación y revisión de teorías disciplinares y su relación con las artes.
- Evaluar el rendimiento, para obtener criterios explícitos del proceso de aprendizaje y fomentar la capacidad de autoevaluación.

Estos aspectos llevan a repensar la praxis pedagógica en relación con la cobertura curricular y la implicación con la sociedad. Se convierten en entramados contextuales que pretenden influir positivamente en el aprendizaje de los estudiantes. El rol de los docentes es implementar procesos creativos y políticas performativas.

Entre estos procesos se enmarca lo develado por la presente investigación, donde el arte es entendido como una «manifestación del vivir plenamente» (Hoffmann, 2006, p.44). Esta apreciación del arte alude a procesos innovadores de enseñanza; así también a metodologías que permiten conocer la multidimensionalidad del mundo real.

6. CONCLUSIONES

Lo descrito indica que existe un potencial transformador en las artes, que debe ser aprovechado por la educación escolarizada. La creatividad, el pensamiento crítico, el sentido estético que provienen de las artes, pueden desbloquear el potencial de los estudiantes, lo que lleva a la realización personal; además de contribuir a los logros artísticos, científicos o tecnológicos que ayudan a formar e influir en la sociedad en general.

El arte brinda, tanto al estudiante como al docente, la capacidad de descubrir diversas maneras de conocer, transformar, interpretar y representar la realidad. Por lo que resaltamos la importancia que tiene en el proceso de enseñanza y aprendizaje

de las diferentes disciplinas curriculares. Debido a su dimensionalidad, hace que las disciplinas propicien un espacio para el debate con otros saberes, creando una dimensión transdisciplinar del conocimiento.

Además, se entiende que Ecuador al ser un país plurinacional e intercultural, necesita de ejes articuladores entre las diferentes culturas, los que serán abordados y reproducidos dentro de la educación, por este aspecto, se observa a las artes como estrategias propicias para reinventar la forma de educar, comprendiendo y respetando la diversidad. Por ello, es importante, ante el aumento de las desigualdades culturales y educativas, llevar los saberes populares al aula, y hacerles dialogar con los saberes académicos. Como resultado se espera crear conocimientos transdisciplinares. ¿Cómo nacen? nacen cuando los saberes disciplinares se entretajan con la percepción del mundo que tienen las personas. De esta manera, los futuros docentes estarán preparándose para atender a la producción acelerada del conocimiento y a los cambios imprevisibles.

Con este enfoque de educación, se intenta agregar valor humanístico, ético y estético a la formación de docentes, permitiendo que los sujetos que intervienen en la educación expresen la subjetividad. De esta manera, se flexibiliza el proceso de enseñanza de las ciencias y se articula a las dimensiones: cognitiva, afectiva, ética moral, espiritual, sociopolítica del ser humano.

Por último, los diferentes niveles de educación escolarizada están llamados a llevar a cabo procesos disruptivos. Para insertar, crear o diseñar actividades de enriquecimiento, que generen sorpresa en los sujetos que son partícipes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

7. REFERENCIAS

- Abad, J. (2009). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En Jiménez, L; Aguirre, I; Pimentel, L. (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 17-23). OEI-Fundación Santillana. Recuperado de: <https://bit.ly/3n7k6GY>
- Acaso, M; Megías C. (2007). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós. Recuperado de: <https://bit.ly/38MUGD2>
- Alcántara, A. (2018). Arte urbano, espacio público y educación. Elementos para la transformación social. *Quaderns d'animació i educació social*, (27), 4-16. Recuperado de: <https://bit.ly/3n7P8P5>
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Bauman, Z. (2002). *En búsqueda de la política*. Fondo de Cultura Económica.
- Benyus, J. M. (2012). *Biomimesis. Cómo la ciencia innova inspirándose en la naturaleza*. Tusquets.

- Bohr, N. H. (1937). Causality and complementarity. *Philosophy of Science*, 4(3), 289-298. <https://doi.org/10.1086/286465>
- Bueno, D. (2019). *Neurociencia para educadores*. Barcelona: Ediciones Octaedro. Recuperado de: <https://bit.ly/3oa1Jma>
- Carbonell, J. (2012). *La aventura de innovar. El cambio de la escuela*. Morata.
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67. Recuperado de: <https://bit.ly/3beCmMH>
- Christodoulou, D. (2017). *Making good progress?: The future of Assessment for Learning*. Oxford University Press-Children.
- Collado, J.; Carapás, P. L. y Riera, J. G. (2020). Pedagogías artísticas y praxis interculturales: el cine documental como herramienta didáctica para la innovación educativa. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales (Universidad del Zulia)*, 36(92), 455-485.
- De Arco, J. (2007). *La constancia del agua*. Editorial La Garúa.
- De Backer, F.; Lombaerts, K.; De Mette, T.; Buffel, T. y Elias, W. (2012). Creativity in artistic education: Introducing artists into primary schools. *International Journal of Art & Design Education*, 31(1), 53-66. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01715.x>
- De Bono, E. (2008). *Creatividad: 62 ejercicios para desarrollar la mente*. Paidós.
- De Pascual, A. y Lanau, D. (2018). *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace): Reflexiones a partir de una conversación de Luis Camnitzer y María Acaso*. Los Libros de la Catarata.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207. Recuperado de: <https://bit.ly/38TvOAa>
- Enzensberger, H. (2002). *Los elixires de la ciencia: miradas de soslayo en poesía y prosa*. Editorial Anagrama.
- Estrada-García, A. D. (2019). *Educación superior: una perspectiva desde el pensamiento complejo*. Académica Española.
- Estrada-García, A. D. (2020). Os princípios da complexidade e sua contribuição ao processo de ensino. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(109), 1012-1030. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002801893>.
- Estrada-García, A. D. y Estrada, J. E. (2020). Pensar el conocimiento universitario desde la transdisciplinariedad, 593 *Digital Publisher*, 5(5-2), 36-49. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.267>
- Fóres, A.; Gamo, J. R.; Guillén, J. C.; Hernández, T.; Ligioiz, M.; Pardo, F. y Trinidad, C. (2019). *Neuromitos en Educación. El aprendizaje desde la neurociencia*. Plataforma Editorial.
- Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples*. Retz.
- Gouthro, P. (2018). Creativity, the Arts, and Transformative Learning. In Milana, M.; Webb, S.; Holford, J.; Waller, R. and Jarvis, P. (Eds), *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* (pp. 1011-1026). Macmillan Publishers. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-55783-4>

- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hoffmann, M. (2006). *Los árboles no crecen tirando de las hojas*. Editorial Del Nuevo Extremo.
- Houellebecq, M. (1999). *Las partículas elementales*. Anagrama.
- León, Á; Abarca, M; Vázquez, G. (2016). Experiencias del papel creativo entre universitarios: cátedra i + ti creatividad. El papel de la creatividad en los entornos de trabajo innovadores, En Cuevas, J; Andrade, A. (Coord). *Abordajes Metodológicos para problemas educativos emergentes* (p. 49-64). Universidad Autónoma de San Luis de Potosí.
- Lindström, L. (2011). The multiple faces of visual arts education. *International Journal of Art & Design Education*, 30(1), 7-17. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2011.01688.x>
- Montuori, A. (2020). Beyond postnormal times: The future of creativity and the creativity of the future. *Futures*, 43(2), 221-227. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2010.10.013>
- Moraes, M. C. (2008). *Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais*. Antakarana/WHH-Willis Harman House.
- Mörsch, C. (2015). Working in a Field of Tensions 5: Between Mediation, Art, Deconstruction and Transformation, in Chrusciel, A; Mörsch, C. *Time for Cultural Mediation* (p. 33-41). Institute for Art Education of Zurich University of the Arts.
- Robinson, K. (2017). *Busca tu elemento*. Urano.
- Ruiz, J. (2012). *Método de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Toledo, V. y Barrera, N. (2008). *La memoria biocultural: la importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Icaria editorial.
- Touriñán, J. (2016). Educación artística: Sustantivamente «educación» y adjetivamente artística. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 19(2), 45-76. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16453>
- Ulger, K. (2017). Comparing the effects of art education and science education on creative thinking in high school students. *Arts Education Policy Review*, United State, 120(2), 57-79. <https://doi.org/10.1080/10632913.2017.1334612>

12. Efectos del autoconcepto y rendimiento académico según la formación y estudios de los padres

MARGARITA ALCAIDE RISOTO

Universidad Camilo José Cela

malcaide@ucjc.edu

<https://orcid.org/0000-0002-3580-1233>

RESUMEN: El objetivo de esta investigación es comprobar la relación entre las dimensiones del autoconcepto (físico, social, familiar, intelectual, personal y sensación de control) y rendimiento académico en alumnos universitarios según estudios de los padres. La metodología que se plantea es de tipo cuantitativo y dentro de ella se utiliza el método correlacional obteniendo el coeficiente de correlación $-r-$ de Pearson. La muestra es de 410 sujetos. El instrumento utilizado fue el «Cuestionario de Autoconcepto (CAG)». Los resultados obtenidos del estudio es que existe una correlación significativa y positiva entre autoconcepto intelectual y autoevaluación personal y rendimiento académico en alumnos cuyos padres tienen estudios primarios y entre autoconcepto familiar e intelectual y rendimiento académico en los estudiantes cuyos padres son universitarios. Respecto a los estudios de la madre se comprueba una relación positiva entre el autoconcepto intelectual y rendimiento en aquellos estudiantes cuyas madres tienen estudios primarios y también positiva entre autoconcepto familiar e intelectual y rendimiento académico en alumnos cuyas madres han sido universitarias.

Palabras clave: Autoconcepto; rendimiento; estudios de los padres; alumnos; universidad.

ABSTRACT: The objective of this research is to verify the relationship between the dimensions of the self-concept (physical, social, family, intellectual, personal and sense of control) and academic performance in university students according studies of the parents. The methodology that is proposed is of a quantitative type and within it the correlational method is used, obtaining the correlation coefficient $-r-$ of Pearson. The sample is 410 subjects. The instrument used was the «Self-Concept Questionnaire (CAG)». The results obtained from the study is that there is a significant and positive correlation between intellectual self-concept and personal self-evaluation and academic performance in students whose parents have primary education and between family and intellectual self-concept and academic performance in students whose

parents are university students. Regarding the studies of the mother, a positive relationship between intellectual self-concept and performance is found in those students whose mothers have primary education and also positive between family and intellectual self-concept and academic performance in students whose mothers have been university.

Key words: Self-concept; performance; studies of parents; students; university.

1. INTRODUCCIÓN

Una de las variables personales que se ha manifestado como buena predictora del rendimiento académico es el autoconcepto.

El protagonista principal del acto educativo es el alumno y, en consecuencia, las variables que estructuran su personalidad y las que a ella afecta resultan decisivas (Antoni, 2006). Gimeno (1976) defiende que el rendimiento es producto de la personalidad total del alumno y que puede verse influenciado por cualquier circunstancia que afecte al equilibrio personal.

Existen muchos trabajos en relación con este tema, es decir sobre el papel del autoconcepto y el rendimiento académico (González y Tourón, 1992; Núñez et al., 1998) llegando a la conclusión que es importante tener en cuenta en la planificación del currículo el autoconcepto porque produce bienestar personal en el estudiante, y también porque es un requisito fundamental para que el alumno esté motivado.

Como se ha dicho anteriormente el autoconcepto es un tema muy estudiado junto con el rendimiento académico, pero estos estudios se han realizado principalmente en el ámbito escolar (González y Tourón, 1992; Núñez y González, 1994; Núñez y otros, 1998). En etapas como la universidad los estudios sobre el autoconcepto son escasos (Muñoz, 1997; Oliver, 2001; Villa, 2005). Igualmente son pocas las investigaciones relacionadas con el autoconcepto y con el rendimiento académico en universitarios (Valle y otros, 2000; Cabrera y Galán, 2002; Escurra y otros, 2005). Teniendo en cuenta todos estos estudios se consideró, el autoconcepto como una variable a tener en cuenta independientemente de la edad de la persona. La mayoría de las investigaciones hacen hincapié en edades tempranas o adolescentes porque es la etapa en la que se producen ciertos cambios tanto físicos como psicológicos, pero también es cierto, que en edades más avanzadas, como puede ser la etapa universitaria, aunque la personalidad de los alumnos ya está formada y los cambios físicos ya se han producido, hay que decir que el alumno puede tener carencias en ciertos ámbitos de su vida, como puede ser el ámbito familiar, afectivo, social, etc y estas carencias pueden influir en el rendimiento académico.

El autoconcepto y el rendimiento se ha estudiado teniendo en cuenta determinadas variables como el género, estudio de los padres, tipo de centro en el que se han realizado los estudios, beca, titulación, etc, En este estudio tendremos en cuenta la variable titulación en relación con los distintos autoconceptos y el rendimiento académico.

El autoconcepto es la percepción que cada uno tiene de sí mismo, que se forma a partir de las experiencias y las relaciones con el entorno en las que las personas significativas desempeñan un papel importante. (Shavelson, Hubner y Staton, 1976).

El niño al nacer no sabe diferenciarse de las personas de su entorno; pero, poco a poco, va descubriéndose a sí mismo separado de los demás. Antes de utilizar un lenguaje, constituye una imagen de sí mismo a partir del trato que recibe: los gestos, los tonos, la forma de hablarle, de tocarle y de mirarle, etc., le van dando pistas del lugar que ocupa entre esas personas tan importantes para él, su autoestima se construye y define por la influencia de las personas significativas del medio familiar, así los padres o las personas que nos educan son las personas más importantes en nuestra vida. Ello es así porque son las que ejercen la mayor influencia en nuestra forma de sentirnos.

Para un hijo pequeño, los padres son todo el mundo: fuente de todo confort y seguridad, la protección de los temores y el dolor. Los niños están constantemente aprendiendo de ellos, nos hacen vernos a sí mismos como personas competentes o incompetentes, estúpidas o inteligentes, efectivas o desamparadas, indignas de cariño o estimables.

De ellos siempre queremos su perdón, su reconocimiento, su admiración, pero quizá no se consiga este aprecio de los padres y tendremos que aprender a darnos a sí mismo el don de la aceptación. Cuando se le da ese don, se le valora y aprecia, estamos proporcionándole un escudo psicológico que les protegerá de por vida, así el niño aprende de su sonrisa que es encantador, de su caricia, que está seguro, de su respuesta a su llanto, un niño aprende que es efectivo e importante. Éstas son las primeras lecciones sobre su valía y los fundamentos de su autoconcepto, así, los niños que no son confortados, que no son cogidos, a los que no se les habla, mece y quiere, aprenden otras lecciones acerca de su valía. Aprenden que su llanto de malestar no proporciona alivio. Aprenden que no son importantes. Éstas son las primeras lecciones de un bajo autoconcepto.

Al crecer, los niños tienen otros espejos que les muestran quienes son. Así, maestros, amigos y cuidadores desempeñan este papel, pero un niño volverá al reflejo del espejo que le dieron sus padres en relación a su bondad, importancia y valía básica, así es muy importante proporcionar un espejo positivo a los hijos para que adquieran un buen autoconcepto, que sean niños socializados y razonables, pero para ello es necesario cuidar de ellos, cuidar de nosotros y cuidar nuestras pautas de comunicación.

Según Quesada (2001), cuando se habla de «Fracaso Académico en la Universidad» nos referimos a las tasas de finalización, de tránsito y de abandono de los alumnos universitarios en sus respectivas carreras, tasas que también pueden denominarse como regularidad académica o como rendimiento académico en sentido amplio (Lattiesa, 1991). En España, estas tasas aumentaron a partir de la década de los 60 (debido al crecimiento espectacular de la demanda de educación superior), hecho que se ha venido repitiendo hasta nuestros días. Los últimos datos estadísticos que nos ofrece el Consejo de Universidades rezan que en el curso académico 1998-1999, en titulación

nes de ciclo largo, son un 30,22% los alumnos que tardan más de siete años en graduarse (no tenemos en cuenta menos años de permanencia en la universidad porque hay carreras, aunque ya sean las menos, que tienen una duración de 5 ó 6 años). En titulaciones de ciclo corto el dato es mucho más alarmante, estableciéndose la tasa de fracaso académico en un 75% si se considera a los alumnos que tardan más de 3 años en graduarse.

Tanto en los estudios llevados a cabo a nivel nacional como en los efectuados en otros países se pone de manifiesto la importancia y la gravedad del problema, por las repercusiones que tiene a varios niveles (Latiesa, 1991):

1. A nivel nacional supone un incremento del gasto público.
2. A nivel de centro universitario implica una disminución del rendimiento académico y un aumento del número de alumnos, puesto que se sobrecargan las aulas con estudiantes que no van a terminar los estudios o que emplean más cursos de los establecidos oficialmente para obtener la titulación.
3. A nivel individual el abandono o retraso en los estudios es una fuente de insatisfacción para el alumno. Los estudiantes que no aprueban o cursan carreras no deseadas y como consecuencia de ello repiten curso o se reorientan hacia otros estudios sufren un proceso de deterioro y frustración.

Ante esta situación, la búsqueda de la calidad en la que la universidad se halla implicada debe incluir la capacidad del sistema para alcanzar resultados productivos adecuados (Espina, 1996). Así el Consejo Superior de Universidades (1994) viene a decir que la mejora del rendimiento académico es un indicador esencial del aumento de la calidad del sistema: por consiguiente, se está ante un objetivo prioritario para todo el programa de financiación de las universidades.

Una vez contextualizado el problema del fracaso académico universitario, se pretende analizar en esta comunicación las diferentes variables que influyen en el mismo, incidiendo en el factor de la docencia universitaria.

Desde el punto de vista de Pozo (2000), el fracaso de un estudiante en la universidad se debe fundamentalmente a la no puesta en marcha de una serie de habilidades, destrezas o estrategias para afrontar de manera adecuada su labor, la tarea del estudio. Este déficit de habilidades o competencias aparece de manera más llamativa en los hábitos de estudio, en los afrontamientos de los exámenes universitarios y en las conductas que el estudiante lleva a cabo en el entorno académico, lo que llevaría, en definitiva, a una desadaptación o, a una falta de ajuste al medio y en definitiva al fracaso académico universitario.

Sin embargo, tampoco se debe olvidar que el fracaso en los estudios no solamente puede atribuirse a la no puesta en marcha de esas competencias a las que se hacían referencia, sino también a una inadecuación de éstas; es decir, algunos estudiantes sí adoptan unos hábitos de estudio o estrategias de afrontamiento ante las distintas situaciones académicas, pero éstas, en muchos casos, no son las adecuadas, ya que son las

mismas que utilizaban en niveles anteriores de la educación y, por tanto, no son útiles para el nuevo entorno al que deben enfrentarse, el ámbito universitario.

Las conductas competentes se definen por la eficacia de las actuaciones del individuo. De esta forma, se considera que un individuo que fracasa en la universidad no es un sujeto competente puesto que, el resultado de sus actuaciones, no le conducen al éxito.

Un elemento importante lo representaría la identificación de los factores de riesgo que convierten al estudiante en un sujeto con alto «riesgo de padecer» fracaso académico universitario.

La adecuada identificación de dichos factores será la base para el desarrollo de las estrategias preventivas para evitar la aparición de dicho fracaso. El rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno, por ello, el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador. En tal sentido, el rendimiento académico se convierte en una «tabla imaginaria de medida» para el aprendizaje logrado en el aula, que constituye el objetivo central de la educación. Sin embargo, en el rendimiento académico, intervienen muchas otras variables externas al sujeto, como la calidad del maestro, el ambiente de clase, la familia, el programa educativo, etc., y variables psicológicas o internas, como la actitud hacia la asignatura, la inteligencia, la personalidad, el autoconcepto del alumno y la motivación, entre otros.

2. MÉTODO

La investigación persigue determinar la relación entre el autoconcepto (físico, social, familiar, intelectual, autoevaluación personal y sensación de control) y el rendimiento académico según el estudio de los padres en los estudiantes que realizan el primer curso de la universidad.

2.1. Diseño

Se plantea una metodología de tipo cuantitativo y dentro de ella la utilización del método correlacional, obteniendo el coeficiente de correlación $-r-$ de Pearson.

2.2. Población y muestra

En total la muestra de 410 sujetos quedó conformada por 253 mujeres (61,7%) y 157 hombres (38,3%), que viene a ser un reflejo de la tendencia ya observada en los últimos años en las universidades españolas en cuanto al mayor número de mujeres que de hombres que acceden a los estudios universitarios.

2.3. Instrumentos

El instrumento utilizado fue el «Cuestionario de Autoconcepto (CAG)», desarrollado por García Torres (2001) por su objetividad, claridad y facilidad de contestación. La prueba consta de 48 afirmaciones relacionadas con las seis dimensiones del autoconcepto. A cada dimensión corresponden ocho afirmaciones. El sujeto examinado tiene cinco opciones de respuesta. Las dimensiones que se recogen en el cuestionario son:

- Física, que evalúa el grado de aceptación con el propio aspecto.
- Social, que indica cómo se percibe el sujeto en cuanto a su habilidad para tener amigos.
- Familiar, que permite conocer cómo se relaciona el sujeto con su familia.
- Intelectual, que nos muestra cómo se evalúa el sujeto respecto a sus capacidades intelectuales y a su rendimiento académico.
- Personal, que es una valoración global como persona.
- Sensación de control, que es la dimensión más novedosa. El sujeto valora en el plano de los objetos, de las personas y del pensamiento en qué grado cree que controla esa realidad.

3. RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados más significativos entre el autoconcepto y estudios del padre:

Los alumnos que manifiestan un autoconcepto físico y sensación de control bajo son aquellos cuyos padres no tienen estudios (83,3%), tienen otros estudios o estudios primarios.

- En autoconcepto social hay que comentar que los alumnos cuyos padres son analfabetos puntúan por debajo de la media en un porcentaje muy alto (83,3%). Al contrario, existe un 56% y un 62% de alumnos cuyos padres tienen graduado escolar, estudios primarios, bachillerato o estudios universitarios puntúan por encima de la media en este autoconcepto.
- Los alumnos cuyos padres tienen graduado escolar y estudios primarios puntúan por encima de la media en autoconcepto familiar. Aquellos estudiantes cuyos padres tienen bachillerato, estudios universitarios, «otros estudios» y analfabetos puntúan por debajo de la media establecida, destacando como en las dimensiones anteriores los alumnos cuyos padres son analfabetos que puntúan muy por debajo (16,7%).
- En la variable autoconcepto intelectual sólo destacan los alumnos cuyos padres son analfabetos, que puntúan por debajo de la media.

- Casi el 60% de los alumnos con padres universitarios puntúan por encima de la media en autoconcepto personal, siguiéndole los alumnos cuyos padres tienen graduado escolar (54,2%). En contraposición los alumnos que no puntúan por encima de la media son aquellos cuyos padres tienen bachillerato, educación primaria, «otros estudios» y analfabetos, destacando como en los casos anteriores, que los alumnos de padres analfabetos puntúan muy por debajo de la media.
- A modo de resumen del presente apartado se puede decir que los alumnos cuyos padres tienen graduado escolar puntúan por encima de la media en todos los autoconceptos; aquellos alumnos cuyos padres tienen estudios primarios puntúan alto en autoconcepto social y familiar; los alumnos cuyos padres tienen estudios hasta bachiller puntúan por debajo de la media en autoconcepto familiar, lo mismo ocurre con aquellos alumnos cuyos padres tienen estudios universitarios; los estudiantes cuyos padres son analfabetos puntúan por debajo de la media en todos los autoconceptos, y, finalmente, aquellos alumnos cuyos padres tienen otros estudios puntúan también por debajo de la media en todos los autoconceptos excepto en el intelectual.

A modo de resumen se recogen los datos más relevantes en la tabla 1.

TABLA 1. Porcentajes de los autoconceptos de los alumnos según los estudios del padre

Autoconc.	G. Escolar	Estud. Primarios	Bachillerato	Universidad	Analfabeto	Otros
Físico	54,2 %	45,6 %	54 %	52,6 %	16,7 %	41,3 %
Social	55,8 %	59,7 %	60,1%	61,7 %	16,7 %	47,1 %
Familiar	58,5 %	57,9 %	47 %	43,4 %	16,7 %	41,3%
Intelectual	56,8 %	48,6 %	60,2 %	55,1 %	16,7 %	59 %
Personal	54,2 %	47,5 %	52,8 %	59,1 %	16,7 %	47,1 %
Sensa. de cont.	56,7 %	49,3 %	51,6 %	56,5 %	16,7 %	47,1 %

NOTA: Esta tabla muestra los porcentajes de los alumnos en autoconcepto según estudios del padre

FUENTE: Elaboración propia

En cuanto al autoconcepto y estudios de la madre los resultados obtenidos son los siguientes:

- Los alumnos cuyas madres tienen bachillerato (61,7%) son los que más autoconcepto físico demuestran. Los alumnos que más bajo tienen su autoconcepto físico son aquellos con madres analfabetas (37,5%).
- En autoconcepto social se afirma que, independientemente de los estudios que tenga la madre, más de la mitad de éstos puntúan por encima de la media establecida, destacando aquellos cuyas madres tienen graduado escolar.

- Los alumnos cuyas madres tienen estudios primarios (57,8%), graduado escolar (56,6%) y bachillerato (55,2%), puntúan por encima de la media en autoconcepto familiar, sin embargo, las madres que han sido universitarias o son analfabetas lo hacen por debajo.
- Todos los alumnos puntúan por encima de la media en autoconcepto intelectual, independientemente de los estudios de la madre, a excepción de aquellos alumnos cuyas madres son analfabetas que están por debajo de la media (37,5%).
- Aquellos alumnos cuyas madres tienen estudios primarios (46,3%) o son analfabetas (25%) puntúan por debajo de la media en autoconcepto personal, sin embargo, el resto de alumnos cuyas madres tienen estudios diferentes a los mencionados lo hacen por encima de la media, destacando aquellos alumnos con madres que tienen bachillerato (59,3%).
- Los alumnos con madres con estudios primarios o universitarios son los que muestran una sensación de control más baja, en contraposición con los alumnos cuyas madres tienen bachillerato, graduado escolar, otros estudios o son analfabetas, que puntúan por encima de la media.

Haciendo un resumen, se puede decir que los alumnos con madres con estudios de graduado escolar, bachillerato y otros estudios puntúan por encima de la media en todos los autoconceptos, excepto en el familiar en este último; sin embargo, los alumnos cuyas madres han sido universitarias tienen un autoconcepto físico, familiar y sensación de control baja, y los alumnos cuyas madres son analfabetas puntúan por debajo de la media en autoconcepto físico, familiar, intelectual y personal.

Si se comparan las variables autoconcepto y estudios de los padres (padre y madre) se puede observar que en el autoconcepto influyen más los estudios que posee el padre que los que tenga la madre, ya que si nos fijamos en la columna de madres y padres universitarios (tabla 2) se aprecia que los alumnos cuyos padres son universitarios, tienen un autoconcepto más alto que aquellos cuyas madres son universitarias.

TABLA 2. Porcentajes de los autoconceptos de los alumnos según los estudios de la madre

Autoconc.	G. Escolar	Est. Primarios	Bachillerato	Universidad	Analfabeto	Otros
Físico	54,2 %	43,2 %	61,7 %	38,8 %	37,5 %	50 %
Social	60,3 %	54,4 %	55,2 %	53 %	50 %	60 %
Familiar	56,6 %	57,8 %	55,2 %	44,8 %	37,5 %	40 %
Intelectual	58,1 %	51,2 %	54 %	52,9 %	37,5 %	65 %
Personal	54,2 %	46,3 %	59,3 %	55 %	25 %	55 %
Sensa. de cont.	55,8 %	48,6 %	60,5 %	44,8 %	50 %	55 %

NOTA: Esta tabla muestra los porcentajes de los alumnos en autoconcepto según estudios de la madre.

FUENTE: Elaboración propia.

En relación con el rendimiento académico y estudios del padre se confirma que independientemente de los estudios que tenga el padre, la nota de los alumnos no varía. Si se observa la tabla 3, se aprecia que los alumnos suspenden en un porcentaje similar siendo los padres analfabetos o teniendo estudios universitarios. Lo mismo ocurre con los alumnos que aprueban. En los grupos de discusión los alumnos manifestaron que los estudios de los padres (tanto de la madre como del padre) no influían en el rendimiento académico puesto que conocían gente cuyos padres tenían estudios universitarios y los hijos no habían querido estudiar y padres analfabetos, cuyos hijos habían conseguido una carrera. Estos datos se pueden cotejar con otros estudios como los de Latiesa (1983), Oroval (1986), Salvador y García-Valcárcel (1989) y Apodaka (1991) en el que llegan a afirmar que, los estudios del padre sobre la regularidad académica de los mismos es prácticamente nula. Infestas (1986) señala que la formación del padre no es un factor cuya influencia en el rendimiento sea fácilmente detectable; quizás la consideración conjunta entre el nivel sociocultural y el nivel socioeconómico de los padres pueda incidir de manera más clara en el rendimiento académico de los hijos. Sin embargo, Aitken (1982) identifica que el nivel educativo del padre influye en el rendimiento académico.

TABLA 3. Porcentajes de suspensos y aprobados según los estudios del padre

Rendimiento	Suspensio >	Aprobado >
Analfabeto	33,3%	66,7%
Estudios Primarios	22,4%	77,6%
Graduado Escolar	29,7%	70,3%
Bachillerato	21,7%	78,3%
Universitario	30,3%	69,7%
Otros	0%	100%

NOTA: Esta tabla muestra el porcentaje de aprobados y suspensos según estudios del padre.

FUENTE: Elaboración propia.

Al estudiar el rendimiento académico y estudios de la madre se aprecia que existen diferencias significativas en las notas entre aquellos alumnos cuyas madres son analfabetas o tienen estudios universitarios. Los alumnos cuyas madres tienen estudios universitarios suspenden menos que aquellos alumnos cuyas madres son analfabetas, lo mismo ocurre con los alumnos que aprueban. Estos datos se confirman con el trabajo realizado por Apodaka y otros (1991) y Grao (1991) en el que señalan que únicamente el grupo de alumnos cuyas madres poseen titulación universitaria presentan rendimientos claramente superiores del resto (tabla 4).

TABLA 4. Porcentajes de suspensos y aprobados según los estudios maternos

Rendimiento	Suspense >	Aprobado >
Analfabeta	37,5%	62,5%
Estudios Primarios	26%	74%
Graduado Escolar	24,4%	75,6%
Bachillerato	25%	75%
Universitaria	26,5%	73,5%
Otros	15%	85%

NOTA: Esta tabla muestra el porcentaje de aprobados y suspensos según estudios de la madre.

FUENTE: Elaboración propia.

En resumen, se puede decir que:

Estudios del padre: No existe correlación entre los distintos autoconceptos y rendimiento académico en los alumnos cuyos padres son analfabetos, tienen graduado escolar y otros estudios. Sin embargo, sí que se aprecia una correlación entre el autoconcepto intelectual y autoevaluación personal y rendimiento académico, en alumnos cuyos padres tienen estudios primarios. La correlación es negativa entre autoconcepto social y sensación de control y rendimiento académico en alumnos cuyos padres tienen bachillerato, es decir, a más autoconcepto social y sensación de control menos rendimiento. Y por último hay que decir que también existe correlación, aunque ésta es positiva entre autoconcepto familiar ($,246$) a una probabilidad del $0,05$ e intelectual ($,299$) a una probabilidad del $0,01$ y rendimiento académico en alumnos cuyos padres tienen estudios universitarios.

Estudios de la madre: No existe correlación entre los distintos autoconceptos y rendimiento académico en aquellos alumnos que tienen madres analfabetas o con graduado escolar. Sin embargo, existe correlación positiva a una probabilidad de $0,01$ en alumnos cuyas madres tienen estudios primarios entre autoconcepto intelectual y rendimiento académico. También se comprueba que existe una correlación negativa entre autoconcepto social ($-,339$), a una probabilidad del $0,01$, autoevaluación personal ($-,279$) a una probabilidad del $0,05$ y sensación de control ($-,359$) a una probabilidad del $0,01$ y rendimiento académico en los alumnos que las madres tienen bachillerato. Existe correlación, aunque esta positiva ($p < .05$), en alumnos cuyas madres tienen carrera universitaria entre autoconcepto familiar ($,324$) e intelectual ($,526$) a una probabilidad del $0,01$ y rendimiento académico. Por último, también existe correlación entre autoconcepto físico ($p < .05$) y rendimiento académico en alumnos cuyas madres tienen otros estudios ($,483$).

Una vez terminado este apartado de resultados se presenta una tabla a modo de resumen para ver con mayor claridad las correlaciones que se establecen entre todas las variables utilizadas en el estudio relacionadas con las dos variables principales (autoconcepto y rendimiento) (tabla 5 y 6).

TABLA 5. Autoconcepto y rendimiento según estudios del padre.

AUTOCONCEPTOS							
VARIABLES		AF-NT	AS-NT	AFA-NT	AI-NT	AP-NT	SC-NT
ESTUDIOS PADRE	Analfabeto						
	Est.Primarios				0,204*	0,216*	
	Grad.Escolar						
	Bachillerato		-0,263*				
	Universitarios			0,246*	0,299**		-0,248*
	Otros						

NOTA: Esta tabla muestra la correlación entre autoconcepto y rendimiento según estudios del padre

FUENTE: Elaboración propia

**La correlación es significativa al nivel 0,001 (bilateral)

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

1. AF = Autoconcepto físico, AS = Autoaceptación social, AF = Autoconcepto familiar, AI = Autoconcepto intelectual, AP = Autoevaluación personal, SC = Sensación de control.

TABLA 6. Autoconcepto y rendimiento según estudios de la madre

AUTOCONCEPTOS							
VARIABLES		AF-NT	AS-NT	AFA-NT	AI-NT	AP-NT	SC-NT
ESTUDIOS MADRE	Analfabeto						
	Est.Primarios				0,302**		
	Grad.Escolar						-0,359**
	Bachillerato		-0,263*			-0,279*	
	Universitario			0,324*	0,526**		
	Otros			0,483*			

NOTA: Esta tabla muestra la correlación entre autoconcepto y rendimiento según estudios de la madre.

FUENTE: Elaboración propia

**La correlación es significativa al nivel 0,001 (bilateral)

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

1. AF = Autoconcepto físico, AS = Autoaceptación social, AF = Autoconcepto familiar, AI = Autoconcepto intelectual, AP = Autoevaluación personal, SC = Sensación de control.

4. CONCLUSIONES

Respecto al autoconcepto en cuanto a los estudios del padre todos los alumnos cuyos padres tienen graduado escolar puntúan por encima de la media en todos los autoconceptos; aquellos alumnos que los padres tienen estudios primarios puntúan alto en autoconcepto social y familiar; los alumnos cuyos padres tienen estudios hasta bachiller o estudios universitarios tienen un autoconcepto familiar por debajo de la

media; aquellos estudiantes con padres analfabetos, puntúan por debajo de la media en todos los autoconceptos y finalmente aquellos alumnos cuyos padres tienen otros estudios tienen autoconceptos bajos excepto en el intelectual.

Queda confirmada una correlación significativa y positiva entre autoconcepto intelectual y autoevaluación personal y rendimiento académico en alumnos cuyos padres tienen estudios primarios. Existe correlación, aunque negativa entre autoconcepto social y sensación de control y rendimiento académico en aquellos alumnos cuyos padres tienen bachillerato. También hay una correlación positiva entre autoconcepto familiar e intelectual y rendimiento académico en los estudiantes cuyos padres son universitarios.

Respecto al autoconcepto en cuanto a los estudios de la madre los alumnos cuyas madres tienen graduado escolar, bachillerato y otros estudios puntúan por encima de la media en todos los autoconceptos, excepto en autoconcepto familiar en el caso de que las madres tengan otros estudios. Sin embargo, los alumnos cuyas madres han sido universitarias tienen un autoconcepto físico, familiar y sensación de control baja, y los alumnos con madres analfabetas tienen un autoconcepto físico, familiar, intelectual y personal bajo.

En cuanto al rendimiento en los estudios del padre, no existen diferencias significativas en las notas entre aquellos alumnos cuyos padres han estudiado bachillerato o tienen estudios primarios, graduado escolar, o son universitarios o analfabetos. Hay que destacar que los alumnos que no suspenden son aquellos cuyos padres han realizado «otros estudios» y los que más suspenden son los hijos cuyos padres son analfabetos, aunque hay que decir que la proporción de los hijos cuyos padres tienen otros estudios, al igual que la de que son «analfabetos» es mucho menor que el resto. En cuanto a los grupos de discusión los alumnos manifestaron que hay estudiantes con padres que no tienen estudios y han sacado la carrera porque sus padres no han tenido esa oportunidad y padres que tienen estudios universitarios y los hijos no han querido estudiar.

En cuanto al rendimiento, en los estudios de la madre existen diferencias en las notas entre aquellos alumnos con madres que tienen un título universitario. Los alumnos cuyas madres tienen una carrera suspenden menos que los alumnos cuyas madres son analfabetas.

Se comprueba una relación positiva entre el autoconcepto intelectual y rendimiento en aquellos estudiantes cuyas madres tienen estudios primarios. Existe también una correlación significativa, aunque negativa, entre autoconcepto social, autoevaluación personal y sensación de control y rendimiento en los alumnos cuyas madres tienen hasta bachillerato. De igual forma hay una correlación positiva entre autoconcepto familiar e intelectual y rendimiento académico en alumnos cuyas madres han sido universitarias. Y, por último, se observa una correlación entre el autoconcepto familiar y el rendimiento académico en alumnos cuyas madres tienen otros estudios.

5. REFERENCIAS

- Aitken, N. (1982). Collage Student Performance, Satisfaction and Retention. *Journal of Higher Education*, 53, (1), 32– 50. <https://doi.org/10.1080/00221546.1982.11780423>
- Antoni, M. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Pirámide. <http://hdl.handle.net/11162/61339>
- Apodaka, P. y otros (1991). *Demanda y rendimiento académico en educación superior. Estudio longitudinal de la inserción de dos cohortes de bachillerato en la UPV/EHU*. Servicio Central de Publicaciones del gobierno Vasco. <http://hdl.handle.net/11162/46907>
- Cabrera, P. y Galán, E. (2002). Satisfacción escolar y rendimiento académico. *Revista de psicodidáctica*, 14, 87-98.
- Consejo Superior de Universidades (1994). *Estadística de la matrícula universitaria del curso 1993-1994. Avance de datos*. Secretaría General del Consejo de Universidades.
- Escurra, L. M. y otros (2005). Relación entre el autoconcepto de las competencias, las metas académicas y el rendimiento en alumnos universitarios de la ciudad de Lima. *Revista de investigación en psicología*, 8 (1), 87– 106. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v8i1.4235>
- Espina, A. (1996). La oferta de titulados técnicos y la competitividad de la economía española. En J. Allen y G. Morales (eds). *La Universidad del siglo XXI y su impacto social* (pp.139-239). Universidad de las Palmas de Gran Canaria. <https://doi.org/10.2307/40183939>
- García Torres, B. (2001). *Análisis y delimitación del constructo autoestima*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. <http://hdl.handle.net/11162/42440>
- Gimeno Sacristán, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. IN-CIE– MEC. <https://doi.org/10.14409/ie.v1i4.3931>
- González, M. C. y Tourón J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Ediciones Universidad de Navarra. <https://hdl.handle.net/10171/21388>
- Grao, J. (Coord.) (1991). *Demanda y rendimiento académico en Educación Superior. Estudio longitudinal de la inserción de dos cohortes de bachillerato en la Universidad del País Vasco*. Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Latiesa, M. (1992). *La deserción Universitaria*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Muñoz, A. (1997). Valoración del rendimiento de centros docentes de E.G.B. *IV Plan de Investigación Educativa*. CIDE– MEC. <https://doi.org/10.7203/relieve.9.2.4337>
- Núñez Pérez, J. C. y González Pienda, J. A. (1994): *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Servicio de publicaciones. <http://hdl.handle.net/10651/54806>

- Núñez Pérez, J. C. y otros (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (1), 97– 109.
- Oliver, M^a J. (2001). *Expresión/comunicación corporal y autoconcepto. Estudio y diseño de instrumentos de medida para estudiantes universitarios* (Tesis doctoral). Universitat Jaume I.
- Pozo, C. (2000). *El fracaso académico en la universidad: evaluación e intervención preventiva* (Tesis doctoral). Universidad de Almería.
- Oroval, E. (1986). Resultado del análisis individualizado del rendimiento de una promoción de estudiantes de la universidad de Barcelona. En M. Latiesa (comp.), *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la universidad* (pp. 247– 270). Secretaría del Consejo de Universidades.
- Quesada, M. A. (2001). El fracaso académico en la universidad. En A. Pantoja, T.J. Campoy y A. Cañas (coords.), *Actas de la III Jornadas sobre diagnóstico y Orientación. Nuevas Perspectivas de la orientación educativa* (pp.221-229) Cámara Oficial de comercio e Industria de la provincia de Jaén. Jaén. <http://hdl.handle.net/20.500.12799/206>
- Salvador, L. y García-Valcárcel, A. (1989). *El rendimiento académico en la Universidad de Cantabria: abandono y retraso en los estudios*. CIDE.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407– 441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Valle, A. y otros (1999). Un modelo cognitivo– motivacional explicativo del rendimiento académico en la universidad. *Estudios de psicología*, 20 (1), 77– 100. <https://doi.org/10.1174/02109390260288631>
- Villa, A. (2005). *Estilos cognitivos y autoconcepto en estudiantes universitarios: desarrollo de instrumentos de medida e impacto en el ajuste psicológico*. ICE– Universidad de Deusto.

13. Madre-tierra: base para una propuesta educativo ambiental en Colombia

EDITH DE JESÚS CADAVID-VELÁSQUEZ

Docente Universidad de Córdoba, Montería (Colombia)

edithcadavid@correo.unicordoba.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-0115-8857>

NABI DEL SOCORRO PÉREZ-VÁSQUEZ

Docente Universidad de Córdoba, Montería (Colombia)

ndperezvasquez@correo.unicordoba.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-5349-0598>

RESUMEN: La crisis ambiental ha convocado a diversos sectores a plantear soluciones para mitigarla, desde lo educativo se han trazado estrategias y las miradas están puestas en las acciones que lleven a una relación armónica con la naturaleza, y en este sentido es fundamental la educación ambiental. Con el objetivo de transformar las prácticas socioeducativas de los estudiantes, partiendo de la lectura del contexto escolar mediante un diagnóstico del saber ambiental y el reconocimiento de prácticas cotidianas de sus madres, para sostener la vida en casa, relacionándola con la madre-tierra, dadora de vida. La investigación pretende conectar la experiencia femenina de la madre en el simbólico de la madre-tierra para el fortalecimiento de la educación ambiental. Investigación cualitativa, que utiliza como instrumentos de recolección de información entrevistas y guías de aprendizaje. Los resultados evidencian que la mayoría de los estudiantes relacionan el ambiente solo con la naturaleza, visión fragmentada alejada de lo sistémico; algunos estudiantes reconocen a la madre como protectora, cuidadora, educadora, dadora y sostenedora de vida, acontecimiento de valor pedagógico – ambiental. De acuerdo con los resultados se concluye que la madre puede ser una maestra ambiental en relación con su responsabilidad, solidaridad y el cuidado en su familia.

Palabras clave: Madre-tierra, educación, ambiente, cotidianidad.

ABSTRACT: The environmental crisis has called on various sectors to propose solutions to mitigate it, from the educational point of view, strategies have been drawn and the sights are set on actions that lead to a harmonious relationship with nature, and in this sense environmental education is essential. With the aim of transforming the socio-educational practices of students, starting from the reading of the school context through a diagnosis of environmental knowledge and the recognition

of daily practices of their mothers, to sustain life at home, relating it to the mother-earth, giver of life. The research aims to connect the female experience of the mother in the symbolic of mother-earth for the strengthening of environmental education. Qualitative research, using interviews and learning guides as information gathering instruments. The results show that most of the students relate the environment only to nature, a fragmented vision far from the systemic; Some students recognize the mother as protector, caregiver, educator, giver and sustainer of life, an event of pedagogical value in the environment. According to the results, it is concluded that the mother can be an environmental teacher in relation to her responsibility, solidarity and care in her family.

Key words: Mother-Earth; education; environmental; environment); everyday life.

1. INTRODUCCIÓN

La crisis ambiental que enfrenta el mundo, lleva a tomar acciones que contribuyan a reorientar las prácticas socioambientales y fortalecer la relación humano-naturaleza. Es ineludible repensar el sentido, las formas y los estilos de vida, que los seres humanos han recreado en la relación con la naturaleza. Ceballos y Úcar (2019) consideran vital encaminarse a una relación de complementariedad e interdependencia entre sociedad y naturaleza, de forma equilibrada y de respeto. En principio, es preciso enfocarse reflexiva y críticamente, en la acción local y cotidiana, en perspectiva hacia un cambio global.

Desde aquí la educación ambiental, debe partir de la lectura del contexto, apoyada en el diálogo de saberes y proyectada a la participación del quehacer familiar o comunitario, con un acto pedagógico que comprometa a la humanidad a asumir su responsabilidad ambiental de manera individual y colectiva frente al entorno. Estas acciones pedagógicas, en Colombia fueron plasmadas en la Política Nacional de Educación Ambiental de 2002, sin embargo, hoy día no han logrado motivar una conciencia que llegue más allá del entorno escolar, por tanto, no se ha vivenciado en la mayoría de los individuos una formación ambiental que genere comprensión del entorno y su importancia para sustentabilidad de la vida. Se ha dejado de lado, una educación ambiental que incorpore conocimientos, actitudes, comportamientos, costumbres y prácticas sustentables en la institución escolar. De acuerdo con Figueroa y García (2019) estos aprendizajes son necesarios focalizarlos hacia el análisis y la interpretación de acciones propias frente a la naturaleza, que logren contribuir a una reflexión colectiva y consciente de los problemas y las prácticas que realizan en el entorno.

Ante la situación comentada, Páramo (2017), señala que es probable que no se esté haciendo una lectura crítica del contexto para la apropiación de una conciencia ambiental desde sus dimensiones afectiva, conativa y activa. Es así como, la educación ambiental, en primera instancia, ha sido limitada a la apropiación de la dimensión cognitiva del saber ambiental, esta no es una realidad visible, debe permear el ser, su pensar, sentir y actuar, es una realidad perteneciente a una complejidad emergente donde se reencuentran el pensamiento y el mundo, la sociedad y la naturaleza, la biología y la tecnología, la vida y el lenguaje (Leff, 2004), convirtiéndose en un

reto y una posibilidad para contribuir al fortalecimiento de la conciencia ambiental a partir del análisis crítico del contexto social, según Quintana (1994), la mediación socioeducativa ayuda al individuo a realizar, de la mejor forma posible, el proceso de socialización, la adaptación a la vida social y sus normas, hasta llegar a conseguir una alta capacidad de convivencia y de participación en la vida comunitaria, donde la familia y en especial la madre, juegan un papel preponderante para que el joven logre internalizar valores cotidianos.

Del mismo modo, Masjuan, Elias y Troiano (2009) hacen un análisis de la importancia del contexto en el desarrollo de la actividad docente e indican los compromisos de las instituciones de educación frente al estado de los estudiantes y su relación con las condiciones de aprender de su entorno, ya que, las peculiaridades del contexto introducen elementos diferenciadores que deben reflejarse explícitamente en el diseño de las situaciones de aprendizaje. Es necesario reconocer que en Colombia se exigen resultados académicos sin tener en cuenta las realidades socioambientales que se deberían ir construyendo en un diálogo de saberes e intercambio interdisciplinar de conocimientos.

Leff (2004) considera que se debe educar para formar un pensamiento crítico, creativo prospectivo, capaz de analizar las complejas relaciones entre procesos naturales y sociales, para actuar en el ambiente con una perspectiva global, pero diferenciada por las diferentes condiciones naturales y culturales.

En definitiva, los saberes ambientales, ya sean específicos o transversales se desenvuelven aún en un campo del conocimiento en construcción, lo que hace suponer que transitar de la conceptualización a su incorporación en los programas de estudio de las instituciones educativas, es un tema pendiente en la formación del estudiantado, lo cual se relaciona y tiene su fundamento en los trabajos de indagación, análisis y comprensión (Carrasco y Ramón, 2016) de los problemas ambientales, que ayudan paso a paso a la incorporación acertada en el sistema curricular educativo.

Novo (2009) plantea que, la Educación Ambiental permite reconocer un diálogo de saberes para establecer la ruta de la comprensión del mundo. Solo a través del entendimiento se puede llegar a comprender las relaciones entre la naturaleza y la humanidad, como lo señala Leff (2004) en un diálogo abierto de intercambio de experiencias y de complementación de conocimientos para saber actuar ante los problemas ambientales como un proceso de apropiación. En este sentido, la vida cotidiana se convierte en un recurso didáctico y una fuente de investigación de primer orden para las ciencias naturales y humanísticas. Introducir la vida cotidiana en el aula es posible si ahondamos en los quehaceres de las intrahistorias familiares, como patrimonio intangible para profundizar en el conocimiento de las formas de vida del entorno. Asimismo, el reconocimiento del mantenimiento, el cuidado y sustento de la vida en el hogar desde el inicio de los tiempos y de acuerdo con la cultura se les ha atribuido a las madres. La experiencia de la madre asociada a su naturaleza femenina y representada en los términos de dadora, y sustentadora de la vida como la madre- tierra

ha sido estudiado por Solís-Espallargas (2012), quien sustenta que las mujeres tienen una relación especial con la naturaleza, por el hecho de realizar funciones asociadas a valores femeninos protectora, cuidadora, previsora, educadora, gestora del hogar.

Calixto (2004), resalta el papel de la mujer como la primera educadora en la familia, es la primera maestra del ser humano, quien necesita reconocerse y valorarse a sí misma, sin dejar de cumplir su rol en el hogar de madre de familia. Por lo tanto, potenciar el papel ambiental de la mujer en el hogar y como se asume su labor por los demás integrantes de la familia en actividades ambientales concretas, se convierte en un elemento emergente como objeto de investigación. De acuerdo con Bolados-García, y Sánchez-Cuevas (2017), la organización de estrategias educativas y el empoderamiento de las mujeres basadas en prácticas de cuidado, muestran una ecología política feminista en construcción, reconociéndola como la primera maestra del hogar.

2. METODOLOGÍA

Investigación de enfoque cualitativo, orientada a la construcción de conocimiento sobre la realidad social, desde la particularidad de la perspectiva de quienes la originan y la viven; por lo que metodológicamente asume un carácter dialógico en el proceso de producción del conocimiento del hecho social educativo (Portilla, Rojas, Hernández, 2014). Basado en el paradigma hermenéutico procurando reconocer los acontecimientos de la enseñanza de un grupo de sujetos que dialogan acerca de la vida, comparten saberes y trazan significados (López, 2013). Según Flórez (2001), enfatiza que la pedagogía como disciplina en construcción tiene el objetivo de comprender conceptos e interpretaciones sobre los procesos de enseñanza en cuanto eventos formativos, donde los individuos se habilitan como pensadores e interlocutores competentes, para validar el sentido y la intencionalidad.

Metodológicamente se siguieron tres fases. En la primera, se realizó un diagnóstico de los saberes ambientales de los estudiantes mediante guías de aprendizaje, herramientas educativas basadas en un cuadernillo de actividades apoyadas en el descubrimiento activo, constructivo y significativo que según Rodríguez, Caurcel y Ramos (2008), dota de habilidades para localizar, evaluar, gestionar y sintetizar información y conocimientos de los estudiantes.

En la segunda fase, se aplicó una entrevista caracterizada por la comunicación, encuentro entre sujetos, negociado y planificado para comprender percepciones, sentimientos, acciones y motivaciones. Esta buscó reconocer las creencias, opiniones, los significados y las acciones que los sujetos y poblaciones les dan a sus propias experiencias (Schettini y Cortazzo, 2016). Del mismo modo, se hicieron talleres– prácticos en los que se valoró el «cuidado» de sus madres para sostener la vida en casa, llevándolos a la reflexión y comprensión del valor del cuidado que, conocen de su madre y que esta aplica en sus acciones cotidianas, reflexionando que este es el mismo que se

necesita para cuidar la vida en la Tierra (Cadavid, Pérez y Flórez, 2021). En la tercera fase, se propone un modelo socioeducativo cuya herramienta sea una educación centrada en la asociación de la madre en lo cotidiano a través de la lectura del contexto con el simbólico madre- tierra.

La población estuvo conformada por 20 estudiantes, pertenecientes a una comunidad urbana del municipio de Planeta Rica- Córdoba, quienes, desconocen la importancia de la relación humanidad-naturaleza, estos tienen saberes básicos ambientales que han adquirido a lo largo de su formación escolar, sin embargo, sus acciones cotidianas no dan cuenta de una formación ambiental, continúan realizando un manejo inadecuado de los residuos sólidos, es común observar en patios y salones luego de las actividades académicas gran cúmulo de bolsas plásticas, desechos de frituras y restos de lápiz y papel, desperdician el agua y la energía, los baños permanecen sucios y con frases obscenas en sus paredes, hacen poco cuidado de los jardines, tiran piedra a las aves que se posan en los árboles, comportamientos que se deben erradicar, de ahí que es necesario llevar a cabo estudios que apoyen el diseño y la instrumentación de acciones que transformen estas prácticas cotidianas y potencien los valores de cuidado y tolerancia, donde el simbólico madre-Tierra se constituya en el eje central del entendimiento de la relación del cuidado en las prácticas cotidianas de las madres a través de diálogo de saberes para una propuesta socio educativa ambiental.

3. RESULTADOS

Para tener una idea del conocimiento de conceptos ambientales, a través de la guía de aprendizaje, se obtuvo un diagnóstico evidenciándose que los estudiantes muestran un conocimiento ambiental reduccionista, en sus voces se destaca *«el ambiente es todo lo que les rodea»*, *«la naturaleza nos brinda lo necesario para vivir»*, *los recursos naturales son nuestra fuente de vida»*, estas significaciones no dimensionan el enfoque sistémico, sus apreciaciones muestran a la humanidad como el centro del universo, dejan de lado las otredades, esas otras formas de vida que son significativas para el mantenimiento de la vida en el planeta.

Es aquí donde la Educación ambiental gana protagonismo, en el proceso de interacción e interdependencia que ejerce el humano con el medio y viceversa, connotación que involucra el entorno biofísico, comprende factores físicos-químicos y biológicos que influyen en la actuación de los seres humanos en el ambiente y su entorno socio-cultural, que involucra sus imaginarios colectivos, sus cosmovisiones y su influencia en el medio.

Muchos autores coinciden en que el concepto de ambiente involucra tres campos de relación que dan cuenta del mundo natural, la sociedad y la economía, en cuya interacción se genera un cuarto elemento denominado la cultura (Torres, 1996); entendida esta, como una visión del mundo, dotada de una ética que establece vínculos

entre las acciones, el pensamiento y las creencias, la cotidianidad y las formas de vida, donde la madre desde su naturaleza incentiva este reconocimiento.

Las interacciones emergen de la historia ambiental redimensionada a partir del diálogo entre lo humano y lo natural (Castro, 2002; Castillo, Suárez y Mosquera, 2016). En este sentido, Quintero y Solarte (2019) afirman que cuando se reconoce solo el papel de la humanidad en la naturaleza, ésta es mirada como fuente de recursos naturales para ser controlada y explotada, visión fragmentada alejada de lo sistémico.

Este resultado revela las diversas concepciones complejas del ambiente y en consecuencia una discontinuidad de un modelo sistémico. Se necesita generar, fortalecer y resignificar conceptos ambientales para que se tome conciencia de las ideas erróneas que excluye al hombre de los problemas ambientales.

Dentro de las actividades planteadas en la guía de aprendizaje, se les pidió a los estudiantes que describieran con dibujos a sus madres en las labores del hogar y solo cuatro reconocieron la relación de la madre como protectora, cuidadora y educadora (Figura 1).

FIGURA 1. Muestra de un dibujo descriptivo de madres en el hogar



FUENTE: Guía de aprendizaje a estudiantes.

En este orden de ideas, en la medida que se avanzó en las actividades y desde la lectura del contexto, los estudiantes relacionaron a sus madres como cuidadoras incluso en los organizadores gráficos muestran a una madre haciendo labores de reciclaje. La gran mayoría fueron capaces de relacionar a sus madres con el ambiente y solo tres estudiantes respondieron que no creen que el cuidado que ven de la madre sea el mismo que se requiera para cuidar el ambiente; sin embargo, en sus narrativas escritas señalan que «*el cuidado quiere decir lo mismo para todos los ámbitos y no solo querernos nosotros mismos, también hay que querer la vida de los otros organismos...*», en otro escrito, algunos estudiantes apuntan «*...la madre nos dio la vida, nos cuida y existe otra madre que nos da alimentos y seguimos viviendo, no la reconocemos, es la Tierra...*», ...«*yo tengo una madre que me cuida y protege todo el tiempo*» en otras respuestas vinculan la relación de la madre con el ambiente y la naturaleza «*mi mamá me cuida, igual lo hace con toda mi familia también cuida y barre toda la*

casa para mantener sano el ambiente»... «mi mamá cuida las plantas, riega el jardín igual debemos hacerlo con la naturaleza.

Al respecto, Solís-Espallargas (2012) destaca que las mujeres tienen una relación especial con la naturaleza, que a veces no son conscientes de ello, sin embargo, son emotivas con respecto al tema, ya que, las funciones asociadas a valores femeninos como protectora, cuidadora, previsor, educadora, gestora del hogar estas respuestas fueron más relacionadas con la naturaleza y más argumentadas cuando hallaron la relación «cuidar es sinónimo de proteger» *«nosotros debemos cuidar la naturaleza».*

Tener en cuenta la realidad de los individuos hace que se pueda avanzar en la comprensión de las vivencias en intercambios interdisciplinarios de conocimientos en un diálogo de saberes ambientales, es por esto que Enrique Leff (2004) comenta que, el hombre en su cotidianidad debe florecer un pensamiento crítico, creativo prospectivo, capaz de analizar las complejas relaciones entre procesos naturales y sociales, de sus contextos para actuar en el ambiente con una perspectiva global, pero diferenciada por las diferentes condiciones naturales y culturales.

Curiosamente se destaca que, en otras de las actividades de la guía de aprendizaje los estudiantes describieron que deben ser más cuidadosos con el ambiente, saben que es necesario valorarlo y respetarlo. La mayoría de las estudiantes del género femenino escribieron frases como *«no sé porque tiene que ocurrir una catástrofe grande para darnos cuenta que debemos cuidar el ambiente...» ...«el ambiente nos brinda la oportunidad de vida, de conseguir alimento, por ello debemos protegerlo»* asimismo, estudiantes del género masculino escribieron, *«nos gusta vivir bien y no pensamos en el futuro...»... «el ambiente y la naturaleza siempre van a estar para el hombre»* lo que permite evidenciar que existe mayor preocupación en las mujeres, lo cual había sido señalado por Vacío-Fraga (2017), al hacer referencia a las preocupaciones de los problemas ambientales entre géneros masculinos y femeninos.

Para valorar el reconocimiento a la madre por parte de los estudiantes, se aplicaron las entrevistas, en las que expresan respeto por sus madres y son capaces de relacionarlas con el planeta Tierra, cuando se les pregunta «porque cree que se le llama Madre- tierra al planeta Tierra, la mayoría responde palabras definitivas como *»porque nos da vida y sustento para vivir...», ...«la madre tierra nos permite estar vivos»* aspecto destacado por Solís-Espallargas (2012).

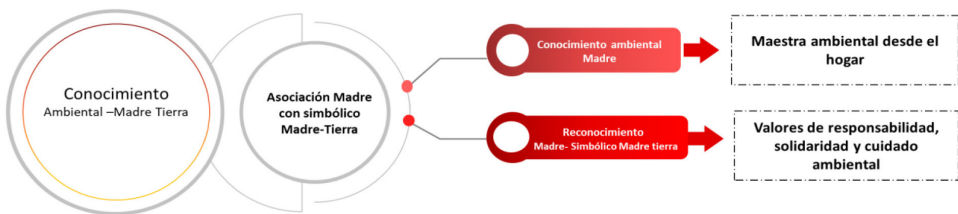
Además, se les preguntó, si el cuidado dado por sus madres es suficiente para que ellos también aprendan a cuidar el ambiente, la mayoría de los estudiantes respondieron que *«...pienso que sí y si ella tuviera ayuda para conocer más sobre el tema ambiental les enseñaría con mayor eficacia...».* Estudios de Bolados-García, y Sánchez-Cuevas (2017) complementa sin la intención de salirse del tema que la organización de estrategias educativas y en torno a ese ser las mujeres basadas en prácticas de cuidado, podría ser una ecología política feminista en construcción, ya que es la primera maestra del hogar.

Los estudiantes reconocieron a la madre como maestra ambiental, pero reconocen que, no son consiente de los problemas ambientales porque no conocen términos, conceptos y ni discriminar muchos problemas ambientales. Expresan que sus madres si tuvieran conocimientos ambientales, podrían cuidar y enseñar a cuidar el ambiente, ya que es la primera maestra del ser humano, ante esta conversación la mayoría expresó este tipo de respuesta « *creo que en realidad mi madre no sabe nada de temas ambientales, si se comporta como si cuidara el ambiente, es más por la necesidad de ahorrar dinero, por ejemplo que se ahorre energía o agua, igual que con la comida sin embargo, si conocieran temas ambientales encontrarían un mejor argumento para cuidar, creo que iría más allá que el dinero ...*». Torres-Pacheco, Pérez-Bello y Cadavid-Velásquez (2018) infieren en que las mujeres están siempre más interesadas por realizar acciones para el mejoramiento ambiental del entorno, cuando estas conocen del tema.

Sus estudios determinaron las causas, efectos, e interrelaciones que facilitaron la definición de estrategias y el plan de trabajo, desde la responsabilidad individual, colectiva relacionadas con el género y se entendió que esas responsabilidades con la calidad del ambiente también están ligadas al territorio que habitan y tienen relación directa con el mejoramiento de la calidad de vida de su comunidad.

Finalmente, a partir de este estudio, se encuentra que, incluir las acciones cotidianas en las prácticas educativas es la forma más efectiva para formar personas con conciencia ambiental desde el respeto y reconocimiento de aquello que nos cuida y da vida. Por lo tanto, se propone un modelo socioeducativo cuya herramienta sea una educación centrada en la asociación de la madre en lo cotidiano a través de la lectura del contexto con el simbólico Madre- tierra (Figura2).

FIGURA 2. Diagnóstico propuesta socioeducativa ambiental



FUENTE: Elaboración propia.

A partir de este modelo, se promoverá una nueva relación de lo humano con la naturaleza desde su lógica de vida en lo cotidiano, del mismo modo, que se reconozcan valores básicos para sustentar la vida en la Tierra y según sostiene Fuentes (2007) procurar para las generaciones actuales y futuras un desarrollo personal y colectivo más justo, equitativo y sostenible, en una conexión que pasa necesariamente por una

construcción colectiva de nuevos valores, una nueva ética, una alternativa a la predominante, en cuanto a la relación entre los seres humanos, con los demás seres vivos y todos los seres que habitamos este planeta

4. CONCLUSIONES

Los resultados de diagnóstico evidencian que la mayoría de los estudiantes relacionan el ambiente solo con la naturaleza, asumiendo una postura naturalista, un ambiente al servicio de la humanidad. Esto lleva a una concepción reduccionista – antropocéntrica, que deja de lado las relaciones de interdependencia entre la naturaleza, la cultura y la sociedad. En este sentido, si los estudiantes desconocen que la sociedad y la cultura forman parte como integrante del ambiente, será difícil que puedan involucrarse, actuar y proponer soluciones a los problemas ambientales. Concepciones alejadas de una postura crítica, analítica y reflexiva que conlleve a la apropiación de la realidad, al reconocimiento, la valoración y respeto por el ambiente.

Mediante la aplicación de la guía de aprendizaje, los estudiantes fueron afinando sus conceptualizaciones ambientales, e incluso relacionaron el valor del cuidado desde las acciones cotidianas de la madre en el hogar y su asociación con la madre-Tierra, para reconocerla como sostenedora de vida, un principio fundamental para cuidar el ambiente, terminaron concluyendo que, si la madre supiera términos, conceptos y de problemas ambientales sería una gran maestra ambiental que aportaría a la solución de estos.

El modelo socioeducativo propuesto reconoce a la madre como la primera maestra ambiental, quien desde sus acciones cotidianas ayuda a cimentar valores de responsabilidad, solidaridad, coherencia, respeto y cuidado. De ahí que, la investigación pretendió conectar la experiencia femenina de la Madre en el simbólico de madre-tierra para el fortalecimiento de la educación ambiental.

5. REFERENCIAS

- Amador, L., y Esteban, M. (2011). Desde la educación social a la educación ambiental. Hacia una intervención educativa socioambiental. *Revista de Humanidades*, 18, 147 – 160. file:///C:/Users/augus/Downloads/Dialnet-DesdeLaEducacionSocialA-LaEducacionAmbiental-3956106.pdf
- Bolados-García, P., y Sánchez-Cuevas, A. (2017). Una ecología política feminista en construcción: El caso de las «Mujeres de zonas de sacrificio en resistencia». Región de Valparaíso, Chile. *Psicoperspectivas individuo y sociedad*, 16 (2), 33-42. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue2-fulltext-977>

- Cadavid, E., Flórez, E. y Pérez, N. (2021). El valor del cuidado del ambiente potenciado desde el vínculo didáctico madre-Tierra en estudiantes de la educación media colombiana. *Revista Entramado*, 17 (2), 196-206. Recuperado de <https://acortar.link/cqsOoH>
- Calixto, R. (2004). *Medio ambiente, ciudad y género. Percepciones ambientales de educadoras. Tiempo de educar* 5, (009), 49-86. <https://acortar.link/cowJc5>
- Carrasco, M., y Ramón, E. (2016). La educación ambiental, un saber pendiente en la formación de jóvenes estudiantes universitarios. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38 (2), 77-93. <https://n9.cl/xqaa0>
- Castillo, A.; Suárez, J. y Mosquera, J. (2016). Naturaleza y sociedad: relaciones y tendencias desde un enfoque eurocéntrico. *Revista Luna Azul* (44), 348-371. <https://doi.org/10.17151/luaz.2017.44.21>
- Castro, G. (2002). *Naturaleza, sociedad e historia en América Latina. En H. Alimonda (Coord.), Ecología política. Naturaleza, sociedad y utopía* (p.352). Biblioteca CLACSO <https://n9.cl/tneyw>
- Ceballos, B., y Úcar, X. (2019). Educación popular, educación ambiental y buen vivir en América Latina: una experiencia socioeducativa de empoderamiento comunitario. *Quaderns d'animació i Educació Social*, (30), 11-27. [file:///C:/Users/augus/Downloads/EducacionPopular%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/augus/Downloads/EducacionPopular%20(1).pdf)
- Colombia. Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Política Nacional de Educación Ambiental. SINA*. <https://n9.cl/ca22>
- Figuerola, D., y Gracia, L. (2019). Comprensión de las acciones comunitarias en educación ambiental en Chiquinquirá, Boyacá. *Praxis & Saber*, 10 (23), 293-314. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n23.2019.9735>
- Flórez, R. (2001). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. : Mc Graw Hill.
- Fuentes, N. (2007). ¿Educación ambiental, educación popular o simplemente educación?. *Anales de La Educación Común*, 3(8), 76-83. <https://n9.cl/qhzwP>
- Leff, E. (2004). *Racionalidad Ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI editores.
- López, L. (2013). La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo. *Sophia*, 15, 85-101.
- Masjuan, J., Elias, M., y Troiano, H. (2009). El contexto de enseñanza un elemento fundamental en la implementación de innovaciones pedagógicas relacionadas con los Créditos Europeos. *Revista Complutense de Educación* 20 (2), 355-380. <https://n9.cl/aet3x>
- Novo, M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación, Cátedra UNESCO de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible, número extraordinario*, 195-217. <https://n9.cl/kw9n>
- Páramo, P. (2017). Reglas proambientales: una alternativa para disminuir la brecha entre el decir-hacer en la educación ambiental. *Suma Psicológica* 24(1), 42-58. <https://dx.doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.11.001>

- Portilla, M., Rojas, A., y Hernández, I. (2014). Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. *Línea de investigación: teorías y procesos curriculares* 3 (2), 86-100. file:///C:/Users/augus/Downloads/2192-Texto%20del%20art%C3%ADculo-7372-2-10-20150826%20(1).pdf
- Quintana, J. M. (1994). *Educación Social. Antología de textos clásicos*. Narcea.
- Quintero, M. y Solarte, M. (2019). Las concepciones de ambiente inciden en el modelo de enseñanza de la educación ambiental. *Revista Entramado* 15 (2), <http://dx.doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.5602>
- Rodríguez, A., Caurcel, M.J y Ramos, A.M. (2008). Didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior: Guías de Trabajo Autónomo. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 387-394. <https://acortar.link/7pO3tW>
- Romero, M. A., y Crisol, E. (2012). Las guías de aprendizaje autónomo como herramienta didáctica de apoyo a la docencia. *Escuela Abierta* 15, 9-31. file:///C:/Users/augus/Downloads/Dialnet-LasGuiasDeAprendizajeAutonomoComoHerramientaDidact-4078711%20(1).pdf
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. Universidad de la Plata. <https://n9.cl/7gy48>
- Solís-Espallargas, M. J (2012). *Educación Ambiental para el desarrollo sostenible intercultural desde un enfoque de género*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla]. file:///C:/Users/augus/Downloads/Tesis-Solis-Espallargas%20(1).pdf
- Torres, M (1996). La Educación Ambiental: una estrategia flexible, un proceso y unos propósitos en permanente construcción. *Revista Iberoamericana de Educación* Núm. 16. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie16a02.htm>
- Torres-Pacheco, Y., Pérez-Bello, K.,y Cadavid-Velásquez, E. (2018). Responsabilidad social para contribuir al manejo de los residuos sólidos en el barrio Bajo Kennedy de Lorica-Córboba. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*. Número Extraordinario. 1-7. <https://n9.cl/fh4js>
- Vacio-Fraga, C. A. (2017). *Análisis de la cultura ambiental en el sector educativo del municipio de La Paz, Baja California: Implicaciones y recomendaciones para el desarrollo sustentable de los recursos naturales*. (Tesis inédita de maestría). Centro de investigaciones biológicas del noroeste, S. C. <https://n9.cl/6h17q>

14. Correlación del estado nutricional en el rendimiento académico en adolescentes de 12 a 15 años en San Nicolás de los Garza, Nuevo León

JORGE ALBERTO LOZANO GALVÁN
Filiación (México)
013293@universidadlux.edu.mx

RESUMEN: En la actualidad, los problemas de malnutrición son un problema de salud frecuente en la población adolescente debido a la inactividad física y los malos hábitos nutricionales, los elevados índices de desnutrición, obesidad y riesgos alimenticios sitúan a México en los primeros lugares de malnutrición estudiantil, esto tiene un impacto en el desarrollo del estudiante por lo cual se ve afectado el rendimiento académico (Medina, 2016). El objetivo es establecer la correlación entre el estado nutricional y el rendimiento académico del estudiante de educación básica de 12 a 16 años en San Nicolás de los Garza, Nuevo León. Material y método: El estudio es correlacional, descriptivo y observacional se utilizó un instrumento diseñado a conveniencia para la recolección de datos en una población adolescente de 144. Resultados: Se pudo observar en la correlación de IMC y rendimiento académico una correlación de Rho de Spearman arrojó un resultado de $P > -.055$ esto nos indica que es una asociación fuerte negativa. Podemos concluir que el rendimiento académico se ve mayormente aprovechado en valores normales del estado nutricional, aunque está comprometido con muchos factores como lo es el apoyo familiar y nivel socioeconómico.

Palabras clave: Rendimiento académico; estado nutricional; índice de masa corporal.

ABSTRACT: Nowadays, malnutrition problems are a common health issue among the adolescent population due to physical inactivity and poor nutritional habits. High malnutrition rates, obesity, and food risks places Mexico on the top sports when it comes to student malnutrition. This has a direct impact on the development of the student, and in turn, the academic performance is affected. (Medina, 2018). The objective is to establish the correlation between the nutritional status and academic performance of students ages 12 to 16 years old in San Nicolás de los Garza, Nuevo León. Material and method: The study is correlational, descriptive, and observational, using a convenient instrument designed for data collection in an adolescent population of 144 subjects. Results: It was possible to observe a correlation in the BMI and academic

performance of the subjects. A Rho of Spearman correlation yielded a result of $P = -0.055$ which, indicates a strong negative association. We can conclude that academic performance is mostly seen in normal values of nutritional status, although it is relevant to many factors such as family support and socioeconomic level.

Key words: Academic performance; nutritional status; body mass index.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la obesidad es un problema de salud frecuente en la población adolescente debido a la inactividad física y los malos hábitos nutricionales, los elevados índices de desnutrición, obesidad y riesgos alimenticios sitúan a México en la primera posición mundial de países con problemas en materia de nutrición. Los países en desarrollo como México, con ingresos medios, suelen tener más problemas en materia de salud, debido a que la población tiene acceso a una alta disponibilidad de productos ultra procesados y un bajo consumo de alimentos frescos como frutas y verduras. Esto tiene como consecuencia un aumento en la obesidad diabetes y enfermedades cardiovasculares (Medina,2018).

De acuerdo con la ENSANUT la obesidad y el sobrepeso aumentaron considerablemente se reporta que en el 2012 el sobrepeso era el 21.6% en el 2018 este dato aumento a 23.8%. En mujeres el varo individual en el 2012 era 23.7% y en el 2018 reporto un valor de 27.0 con respecto a la obesidad aumento de un 12.1% a 14.1%. En el caso de los hombres los datos son en respecto a sobrepeso de un 19.6% a 20.7% y en obesidad de un 14.5% a 15.1%. A nivel nacional el estado de Nuevo León presento un porcentaje de 15.9% de los adolescentes de entre 12 a 19 años presentaron algún tipo de malnutrición (Medina,2018).

El rendimiento académico lo ha llevado el estudio PISA donde se demuestra que los países con menor aprovechamiento académico son los latinoamericanos, debido a la poca participación de los estudiantes, las nulas expectativas que tienen los docentes sobre los alumnos y la falta de actividades extracurriculares que se les ofrecen. En comparación con el país asiático México presenta un contraste serio al momento de los resultados en los adolescentes, ya que en estos países se cuenta con los recursos y las estrategias para lograr una inserción estudiantil correcta. En estos estudios hacen énfasis en que solo se está tomando en cuenta la población muestra de los estudiantes, pero en México se debe tener en mente que falta un 30% de adolescentes que están fuera del sector educativo (Martínez-Rizo,2016).

2. ESTADO NUTRICIO Y SU VALORACIÓN

Actualmente se reconoce a la adolescencia como la etapa por la cual se abandona la niñez y se abre paso a la edad adulta, la cual está marcada por los cambios fisiológi-

cos y los diferentes cambios o adquisiciones de conductas referentes a la alimentación (Romero Martínez et al 2018). Este último punto se ha visto que es principalmente afectado por en el entorno familiar en el cual se va desarrollando (Sánchez,2018). En esta etapa del estado nutricio es importante monitorear y modificar las conductas alimentarias en el adolescente no solo por el hecho de que se debe tener un control y un orden en las ingestas de alimentos, si no que el adolescente prefiere la ingesta de alimentos pocos saludables y ubica a los adolescentes en riesgo de malnutrición, independientemente que sea ocasionado por un déficit o por un exceso (Sánchez,2018). El IMC son una manera de identificación al factor de riesgo de un sobrepeso u obesidad durante el crecimiento del adolescente como método alternativo, ya que el adolescente sigue con su desarrollo y su composición corporal se ve comprometida de manera frecuente. Actualmente este tipo de diagnóstico entra en la valoración antropométrica inicial que es parte importante en el ABCDE de la consulta nutricional. (OMS,2016), El IMC es el indicador que más se utiliza como un parámetro rápido de conocer el estado del adolescente. Es importante tener en cuenta que en el caso de adolescentes con una mayor cantidad de masa magra haciendo referencia a los atletas o deportistas el IMC no es útil para determinar su composición corporal. Por lo tanto, el peso puede variar dependiendo a quien se le va a aplicar (OMS, 2016).

2.1. Clasificación de IMC según las tablas de la OMS

La clasificación de IMC según las tablas de la OMS para niños y adolescentes es la siguiente:

- Mayor/ igual a 95 percentil es obesidad
- Mayor/igual a 85 a menor/igual a 95 percentil es riesgo de sobrepeso
- Mayor/igual a 10 a menor/igual a 85 percentil es normal o Eutrófico
- Menor/igual a 5 a 10 de percentil es riesgo a desnutrición
- Menor a 5 percentil es desnutrición

2.2. Malnutrición en el adolescente y principales

La malnutrición, en cualquiera de sus formas, presenta riesgos considerables para la salud humana (Rodríguez-Martín y Castillo, 2017). En la actualidad, el mundo se enfrenta a una doble carga de malnutrición que incluye la falta de alimentos y/o nutrientes, no sólo en los países de ingreso medio y bajo sino también globalmente, y la alimentación excesiva, particularmente en los países vías en desarrollo. El hambre y una nutrición inapropiada contribuyen a la muerte prematura de las madres, lactantes y niños pequeños, y al desarrollo físico y cerebral deficiente en los jóvenes. El hambre se manifiesta de diferentes maneras y cada una es medida de forma distinta (FAO, 2016).

La terminología al uso para referirse a distintos conceptos utilizados sobre el hambre puede ser confusa: Subalimentación: Estado, con una duración de al menos un año de incapacidad para adquirir alimentos suficientes, que se define como un nivel de ingesta de alimentos insuficiente para satisfacer las necesidades de energía alimentaria. Es el término usado para describir la situación de aquellas personas cuya ingesta de energía alimentaria se encuentra por debajo del mínimo requerido para llevar una vida activa (Jiménez, 2019).

3. VARIABLES RELACIONADAS CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Una de las partes más importantes durante el proceso de evaluación sobre la enseñanza en el aprendizaje lo constituye el rendimiento académico del alumno. Cuando nos referimos a evaluar el rendimiento académico y como mejorarlo, es importante el analizar todos los factores que pueden llegar a influir directa o indirectamente.

Los principales factores para analizar en este punto son socioeconómicos, programas de estudios, procesos metodológicos, personalización del proceso de enseñanza, conocimientos adquiridos previamente por parte del alumno (Pérez Pueyo, 2017).

La complejidad del rendimiento académico inicia desde su conceptualización, en ocasiones se le denomina aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente, en los textos. La vida escolar y la experiencia docente son utilizadas como sinónimos (Pérez Pueyo, 2017).

En un contexto global se puede determinar que las desigualdades económicas y de falta de oportunidad son un factor crucial en el aprovechamiento académico. En los últimos años se ha visto un aumento en la inserción estudiantil en México, pero como un contraste se puede ver un resultado por debajo de la media según nos indican los estudios PISA (Corzo, 2020).

En el mejor de los casos, si pretendemos conceptualizar el rendimiento académico a partir de su evaluación, es necesario considerar no solamente el desempeño individual del estudiante sino la manera como es influido por el grupo de pares, el aula o el propio contexto educativo. Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género refieren que se necesita conocer qué variables inciden o explican el nivel de distribución de los aprendizajes (Torrecilla, 2016).

Una de las variables más usadas o contempladas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico es: las calificaciones escolares; A raíz de esto hay numerosos estudios que dan índice de fiabilidad y validez de esto considerándolo como algo deductivo acerca del rendimiento académico. Aunque la realidad en el aula, un investigador calificado pudiera anticipar estos factores sin complicaciones, teóricas o metodológicas, los alcances de predecir la dimensión cualitativa del rendimiento académico a partir de datos cuantitativos (Torrecilla, 2016).

Torrecilla (2016) menciona las variables que se deben tener en consideración durante la evaluación del rendimiento o aprovechamiento académicos son:

- Motivación escolar
- Autocontrol del estudio
- Habilidades sociales

Como un apartado a considerar en el rendimiento académico se debe recalcar que es un factor de suma importancia en el proceso de enseñanza– aprendizaje, este se puede ver como un concepto multifactorial y en relación con los objetivos, evaluaciones y metodologías empleadas en resultados positivos en gestión educativa. Diversos estudios localizan al rendimiento académico como una manera cuantificable de medición académica, aunque se presenta de una manera diferente de interpretación en cuanto a las calificaciones dando como diferentes procedimientos de evaluar el rendimiento académico como los cursos implementados, tiempo de realización de tareas, pruebas estandarizadas, cantidad de tiempo para la preparación de pruebas (Supervia & Salavera, 2018).

3.1. Motivación escolar

Durante la etapa de la adolescencia los alumnos en las diferentes instituciones educativas se llevan a cabo diferentes situaciones personales y contextuales, estas situaciones pueden llegar a repercutir de manera significativa con el proceso de formación, este factor se ve especialmente condicionado en la etapa de la secundaria. Se puede llegar a entender por motivación escolar al conjunto de creencias que el alumno posee y desarrolla respecto a los objetivos académicos y sus metas personales. Dos cuestiones importantes que pueden interferir con la motivación es la capacidad de concentración y la disposición que presentan antes las diferentes actividades planteadas por los docentes (Supervia y Salavera, 2018).

El considerar la motivación escolar como una principal variable nos lleva a un proceso general el cual se encamina hacia el logro de una meta. Este proceso tiene contemplada variables cognitivas y afectivas. Las cognitivas en cuanto a lo que abarca habilidades de pensamiento y conductas para lograr los objetivos (Campos-Mesa, 2019).

Muchos estudios que giran alrededor de la población adolescente están asociados a la mejora de la motivación escolar dentro de las aulas identifican al engagement académico como un factor a considerar en relación con el desarrollo de las actividades escolares, en disminución del abandono escolar, mayor rendimiento académico, apego y mejora en el clima estudiantil (Usán y Domper, 2018).

3.2. Autocontrol del estudio

Almaguer afirma que el éxito o en su caso el defecto se les da a los diferentes factores internos, el resultado del éxito lo que ocasiona o genera es el orgullo, aumentando la autoestima y las diferentes expectativas optimistas. Si el resultado del éxito o su fracaso son vistas de manera contraria es decir externas, la persona se sentirá afortunada por su suerte cuando logre alcanzar el éxito y en un estado de estrés cuando encuentre el fracaso. En el caso de que sea un fracaso con el que se encuentre da como resultado que este no alcance o no tenga el control en los resultados y suponga que fue por mala suerte (Blanca,2019). En casos se ha encontrado que los estudiantes con las calificaciones más altas tienen un locus de control interno. Para comprender más la inteligencia Goodnow sostiene que las pruebas mentales, las tareas cognitivas o las medidas basadas en la fisiología no deben ser determinantes, sino que todas las atribuciones que hacen las personas sobre las mismas o hacia diferentes es lo que se refiere a la inteligencia (Blanca, .2019).

3.3. Habilidades sociales

Al momento de hablar de educación se hace referencia a la dependencia educativa y a los diferentes procesos que se ven involucrados durante el proceso de enseñanza aprendizaje como lo son los estudiantes, familia, docentes y el ambiente en el que se ven involucrados.

La institución educativa brinda y contribuye al estudiante la oportunidad única de adquirir y desarrollar técnicas, conocimientos, actitudes y hábitos que ayuden y fomenten el máximo aprovechamiento de sus capacidades y contribuye a mitigar los efectos nocivos del ambiente familiar y social (Madueño Ramos,2020).

Un estudio analizado sobre el clima escolar y la percepción que el estudiante tiene sobre este ambiente concluye que las diferentes normas si son de una manera flexible y adaptable, es cuando se tiene una mayor aceptación, ayuda a la socialización, la autodeterminación y la adquisición de responsabilidad por parte del estudiante ayudando a la relación eficiente entre la institución educativa y el estudiante ayudando al desarrollo de la personalidad. En el mismo estudio se demostró que si las reglas son demasiado rígidas estas afectan negativamente, lo que ocasiona que se produzca rebeldía, inconformidad y sentimientos de tristeza e inferioridad (Rodríguez, 2017).

4. MATERIAL Y MÉTODOS

El estudio por realizar es observacional y descriptivo porque no interviene en ningún aspecto con la manipulación de variables y no se tiene un grupo control. Solo se enfo-

cará en observar, describir, medir y explicar cómo se manifiestan los diferentes factores. Este estudio es Transversal porque la información solo se necesitó capturar en una sola ocasión sin necesidad de aplicar diferentes cuestionarios. Por último, es correlacional porque se buscó la relación de dos variables estado nutricional y rendimiento académico e ingesta de macronutrientes con el rendimiento académico. Se utilizará a una población de 144 alumnos sin distinción de sexo, 80 mujeres y 64 varones en cuanto a selección del alumnado, como requisitos de exclusión se tendrá en cuenta que no cuente con alguna enfermedad crónico-degenerativa o esté en un proceso farmacológico que condicione el estudio. Posteriormente se utilizará por método de sesgo la separación por género y se buscarán los diferentes puntos de cohorte generacional para identificar cuáles son los índices más altos de correlación llevados por el factor de correlación y significancia de Spearman como los indicadores esenciales de la investigación.

4.1. Instrumentos

Se utilizó un cuestionario modificado y compuesto por diferentes ítems que fueron los marcadores para los diferentes aspectos a consideración durante la etapa de recolección de datos. El primer apartado de datos generales fue el que nos dio una pauta general del estado del estudiante, así como se contó con un formato de registro para tener ubicado cada alumno sin necesidad de que se vea expuesto en ninguna circunstancia. Se usó en primera instancia un cuestionario que abarcaba aspectos generales como género, edad, grado académico. Este fue un predictor de diferenciación entre los alumnos ya que se podrá hacer un sesgo de edad, sexo o el mismo grado como una muestra de las diferentes variables y afectaciones que puede llegar a tener un grupo que otro.

Una segunda parte estuvo conformada por aspectos nutricionales de composición física como lo son peso, talla, IMC, ICC. Esto fue evaluado con los criterios que marca la OMS para evaluar si los estudiantes están en su peso correcto según su edad y con esto hacer la primera correlación si los estudiantes están en un peso saludable o si se encuentran por debajo de la media estimada para ese grupo de edad. Otro aspecto que se evaluó fue un recordatorio de 24 horas para verificar el consumo de calorías, así como la distribución de macronutrientes que es parte fundamental de nuestra investigación. El recordatorio de 24 horas es el que nos dio el resultado de ver cuáles son los hábitos alimentarios que cuentan los estudiantes, así como también las necesidades calóricas que se tiene durante esta etapa del crecimiento. El verificar estas variables nos dio como resultado un porcentaje en los macronutrientes que puede ser una opción a consideración al momento de hacer un plan alimenticio o emitir una recomendación a la forma de alimentación de los estudiantes.

El indicador de rendimiento académico fue aportado por el uso de las calificaciones o promedio general que tenga el alumno en el momento de ser evaluado. El tener una relación de sus calificaciones es la que se usará como medidor del rendimiento

académico que es la forma en que el docente tiene la manera de evaluar el aprovechamiento que tiene el alumno durante un bloque o etapa de evaluación considerando las diferentes variables con las que se cuenta para la determinación de este predictor.

5. RESULTADOS

Se estudiaron 144 alumnos los cuales se encontraban en la institución durante la aplicación de la encuesta, 3 alumnos fueron excluidos de la muestra debido a que no contaban con los criterios de inclusión para este estudio. En cuanto a la desviación estándar fue de .949 esto nos muestra que la dispersión de los datos y que tanto pueden alejarse de la media. En cuanto a la edad se manejó en 13.22 dando como porcentajes de 12 años obtuvo el 27.2%, 13 años el 29.9%, 14 años el 32.7% y 15 años un 8.2%. En frecuencia fueron 144 alumnos encuestados con una media de edad de 13.22 años. En el porcentaje de su frecuencia se encontró que los de 12 años ocupaban una frecuencia de 40 con un porcentaje de 27.2, seguido de los de 13 años con una frecuencia e 44 con un porcentaje de 29.9, los de 14 años con una frecuencia de 48 siendo estos los de mayor frecuencia con un porcentaje de 32.7, por último, los de 15 años con una frecuencia de 12 y un porcentaje de 8.2. Dando un total de 98% contando a los 3 alumnos que se excluyeron.

Como se observa en la tabla 1 el 37.47% de la población estudiantil cuenta con un normopeso, con una desnutrición el 5.53%, riesgo a desnutrición 10.4% en el caso de sobrepeso un 24% y con obesidad un 22.20%. Esto nos da un panorama que el 62% de la población entrevistada se encuentra en una malnutrición ya sea por déficit o por exceso de nutrientes. En la tabla 1. Se puede apreciar que el porcentaje total de alumnos con desnutrición fueron 5.53(8 alumnos), 10.4% (15 alumnos) con riesgo a desnutrición, 37.47% (54 alumnos) Peso normal o eutrófico, 24.28% (35 alumnos) y Obesidad el 22.20% (32 alumnos).

TABLA 1. Valoración del estado nutricional

Estado Nutricional	Estudiantes	
	N	%
Desnutrición	8	5.53
Riesgo a desnutrición	15	10.4
Eutrófico	54	37.47
Sobrepeso	35	24.28
Obesidad	32	22.20
Total	144	99.88

NOTA: Resultados sobre el estado nutricional. Resultado de encuesta evaluados por SPSS.

FUENTE: Elaboración propia para fines académicos.

Con respecto al rendimiento académico se obtuvieron los siguientes datos como lo muestra la tabla 2. Se observó un porcentaje alto del 41.64%, un porcentaje medio del 31.92% y en rendimiento bajo un porcentaje de 26.37.

TABLA 2. Rendimiento académico bimestral

Rendimiento académico	Bimestre Enero– Febrero	
	N	%
Alto	60	41.64
Medio	46	31.92
Bajo	38	26.37
total	144	99.93

NOTA: Valores establecidos en relación con el rendimiento académico. Resultado de encuesta evaluados por SPSS.

FUENTE: Elaboración propia para fines académicos.

Como principal objetivo de la investigación era la correlación entre la variable del estado nutricional de los estudiantes y su rendimiento académico reportado durante el bimestre enero– febrero 2020. Por lo cual se obtuvieron los siguientes resultados como lo muestra la tabla 3.

TABLA 3. Estado nutricional como principal afectación en el rendimiento académico

	Rendimiento académico				Estado nutricional					
	Desnutrición		Riesgo a desnutrición		Eutrófico		Sobrepeso		Obesidad	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Alto	2	1.38	5	3.47	25	17.35	14	9.71	14	9.71
Medio	4	2.77	6	4.16	19	13.18	10	6.94	7	4.85
Bajo	2	1.38	4	2.77	10	6.94	11	7.63	11	7.63
Total	8	5.53	15	10.4	54	37.47	35	24.28	32	22.20

NOTA: Valores establecidos entre el estado nutricional y su relación con el rendimiento académico Resultado de encuesta evaluados por SPSS.

FUENTE: Elaboración propia para fines académicos.

También se evaluó de manera correlacional los valores estadísticos y significancias bilaterales con un intervalo de confianza del 95% en SPSS. Como se muestra la tabla 4.

TABLA 4. Intervalo de confianza entre el estado nutricio y rendimiento académico

Distribución	Valores estadísticos					
	T	gl	Sig. bilateral	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
Desnutrición	33.069	7	.000	8.48000	7.8736	9.0864
Riesgo a desnutrición	37.209	14	.000	8.58933	8.0942	9.0844
Eutrófico	82.534	53	.000	8.79500	8.5813	9.0087
Sobrepeso	59.829	34	.000	8.62600	8.3330	8.9190
Obesidad	50.526	31	.000	8.49906	8.1560	8.8421

FUENTE: Elaboración propia para fines académicos.

NOTA: Valores establecidos por el intervalo de confianza. Resultado de encuesta evaluados por SPSS.

En la Tabla 5 Se nos muestra como el valor de P obtenido en las diferentes variables es negativo, esto nos indica que al aumento de la variable X disminuye la Variable Y en tanto su significancia es moderadamente fuerte al obtener un resultado de P mayor a 0.05. En la desviación estándar encontramos 0.846 en rendimiento académico y un 4.7813 en el estado nutricional.

TABLA 5. Significancia y Valor de P del estado nutricional en el rendimiento académico

Correlación estado nutricional y rendimiento académico	Media	Moda	Significancia	Desviación estándar	Valor de P
Rendimiento académico	8.745	8.64	.510	0.846	P>-.055
Estado nutricional	22.19	22.80		4.7813	

NOTA: Valores establecidos entre el estado nutricio y su relación con el rendimiento académico Resultado de encuesta evaluados por SPSS.

FUENTE: Elaboración propia para fines académicos.

6. DISCUSIÓN

Al hablar de estado nutricional es el balance que presenta un individuo en relación en su ingesta diaria, esto en función de sus procesos fisiológicos. En conclusión, para determinar el estado nutricional de los alumnos es necesario evaluar, estimar y calcular diferentes factores que ayuden a establecer un resultado confiable.

En el presente trabajo se planteó como objetivo inicial el determinar la correlación del estado nutricio medido por el IMC y evaluado por medio de percentil y su afectación en el rendimiento académico de los alumnos que se encontraban en la institución educativa.

Algunos estudios realizados en población adolescente sobre su relación entre el estado nutricional y el rendimiento académico podemos encontrar diferentes resultados. Al hablar correlación directa podemos citar al estudio de «Relación entre el estado nutricional y el rendimiento académico en los escolares de la Institución Educativa «10119» del Distrito de Íllimo, Departamento de Lambayeque en los meses de mayo a agosto – 2016 de Acosta Suclupe, Juan Carlos. En este estudio se evaluaron los alumnos de 6to de primaria de una institución encontrando relevancia significativa entre las dos variables estudiadas.

Como punto de contraste en el estudio denominado Estado nutricional y rendimiento académico en los estudiantes de la I.E. Nuestra Señora del Carmen de Bazán Culqui, Luci Nelly, que se hizo una división por género se encontró que no existía suficientes pruebas que pudieran comprobar una relación significativa entre las dos variables.

En este trabajo se pudo llegar a la conclusión de que existe una correlación significativa esta tiende a ser negativa, es decir el aumento de una variable disminuye la otra. En el caso del estado nutricional a mayor peso se pudo observar un bajo rendimiento académico al igual al compararlo con la ingesta los alumnos que tenían una ingesta calórica por arriba del 30% de lo adecuado presentaron niveles bajos.

7. CONCLUSIONES

Como respuesta al objetivo planteado en un inicio que corresponde a establecer la correlación entre el estado nutricional y el rendimiento académico del estudiante de educación básica de 12 a 16 años en San Nicolás de los Garza, Nuevo León se encontró una significancia positiva en la relación de estas dos variables el estado nutricional y el rendimiento académico se obtuvo una $P > .055$ esto nos indica que la correlación es moderadamente fuerte con una significancia de .510. El estado nutricional del estudiante es correlacional al rendimiento académico a un nivel normal, esto nos indica que los estudiantes que presentaron una malnutrición fueron significativamente asociados a resultados bajos de rendimiento escolar, mientras que los alumnos que presentaban un estado nutricional eutrófico presentaban un rendimiento académico alto o medio.

No obstante, se deben analizar diferentes cuestiones o factores aunados al estado nutricional como lo son el estado psicológico del estudiante, la condición socioeconómica en la que vive y el apoyo familiar para poder determinar más específicamente que otras variables se encuentran directamente asociadas a un rendimiento académico alto.

De igual manera se definió el papel del estado nutricional en los adolescentes de la institución. Los resultados arrojaron que el 5.53% (N = 8) de los alumnos presentaban una desnutrición, el 10.4% (N = 15) riesgo a padecer desnutrición, en un estado eutró-

fico el 37.47% (N = 54), con sobrepeso el 24.28% (N = 35) y con obesidad el 22.20% (N = 32). Esto nos indica que el 62% de la población encuestada en la institución educativa presenta algún tipo de malnutrición.

Para el rendimiento académico se dividieron en 3 segmentos, alto rendimiento, medio rendimiento y bajo rendimiento, con base en esta clasificación se obtuvieron los resultados Alto rendimiento académico del 41.64% (N = 60), Rendimiento académico medio el 31.92% (N = 46) y En un rendimiento bajo el 26.37% (N = 38).

8. REFERENCIAS

- Blanca, E. B., Rodríguez-Medina, J., & Muñiz, M. J. I. (2019). neuroeducación y autocontrol: cómo vincular lo que aprendemos con los que hacemos. un estudio de caso múltiple en un grupo de educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 33(3).
- Campos-Mesa, M., González-Campos, G., y Castañeda-Vázquez, C. (2019). Análisis de la motivación del estudiante de educación superior participante en una propuesta de evaluación formativa. *SPORT TK-Revista EuroAmericana De Ciencias Del Deporte*, 8(2), 53-58. <https://doi.org/10.6018/sportk.401111>
- Corzo Salazar, C. (2020). Problemática contemporánea del rendimiento académico de los estudiantes. *Con-Ciencia Boletín Científico De La Escuela Preparatoria No.3,7(13)*1-10. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/article/view/5171>.
- FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura). El estado mundial de la agricultura y la alimentación. Cambio climático, agricultura y seguridad alimentaria (Informe SOFA). [internet].2016 <http://www.fao.org/3/a-i6030s.pdf>
- Jiménez, J. I. G. (2019). El hambre, el viejo y nuevo problema. *Sal terrae: Revista de teología pastoral*, 107(1250), 997-1009.
- Madueño Ramos, P, Lévano Muchotrigio, J, y Salazar Bonilla, A, E, (2020). Conductas parentales y habilidades sociales en estudiantes de educación secundaria del Callao. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e234. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.234>
- Martínez-Rizo, F. (2016). Impacto de las pruebas en gran escala en contextos de débil tradición técnica: Experiencia de México y el Grupo Iberoamericano de PISA. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1). <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8244>.
- Medina, C., Jáuregui, A., Campos-Nonato, I., y Barquera, S. (2018). Prevalencia y tendencias de actividad física en niños y adolescentes: resultados de ENSANUT 2012 y ENSANUT MC 2016. *Salud Pública de México*, 60(3, may-jun), 263-271. <http://dx.doi.org/10.21149/8819>

- Organización por las Naciones Unidas. *La desnutrición crónica en América Latina y el Caribe*. 2016, Programa Mundial de Alimentos. Autor.
- Pérez-Pueyo, A., López-Pastor, V. M. Hortigüela Alcalá, D. y Gutiérrez-García, C. (2017). *Aclaración de los términos implicados en el proceso de evaluación educativa*. Universidad de León.
- Rodríguez, F. M. M. (2017). Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 41-48.
- Rodríguez-Martín, B., y Alberto Castillo, C. (2017). Hidratos de carbono y práctica deportiva: una etnografía virtual en Twitter. *Nutrición Hospitalaria*, 34(1), 144-153.
- Romero-Martínez, M., Shamah-Levy, T., Vielma-Orozco, E., Heredia-Hernández, O., Mojica-Cuevas, J., Cuevas-Nasu, L., y Rivera-Dommarco, J. (2019). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (Ensanut 2018): metodología y perspectivas. *Salud pública de México*, 61(6, nov-dic), 917-923.
- Ruiz-Cota, P., Bacardí-Gascón, M., y Jiménez-Cruz, A. (2019). Historia, tendencias y causas de la obesidad en México. *Journal of Negative and No Positive Results*, 4(7), 737-745.
- Salavera, C., Usán, P. & Jarie, L. (2017). Emotional intelligence and social skills on self-efficacy in Secondary Education Students. Are there gender differences? *Journal of Adolescence*, 60, 39-46. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.07.009>
- Sánchez-mata, marlene et al. (2018). evaluación del estado nutricional de adolescentes en una unidad educativa de ecuador. *Ciencia Unemi*, 10(25), 1-12.
- Saucedo Molina, T. D. J. (2019). Índice de masa corporal en preadolescentes y adolescentes mexicanas. *Acta Pediátrica de México*, 22 No.3, 184-190.
- Torrecilla, F. J. M., y Farran, N. H. (2016). Hacia un proceso de evaluación docente justo y socialmente justo. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 9(2), 5-8.
- Usán Supervía, Pablo, & Salavera Bordás, Carlos. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112. <https://dx.doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>
- Usán, P., Salavera, C. y Domper, E. (2018). ¿Cómo se interrelacionan las variables de burnout, engagement y autoeficacia académica? Un estudio con adolescentes escolares. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 141-153. <https://dx.doi.org/>

15. La competencia ciberpragmática de los sinohablantes al atenuar sus intervenciones en español en las redes sociales

GOU JIALING

Instituto de Chengdu de la Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan (China)
wawaana0601@gmail.com; 1040583386@qq.com

RESUMEN: El nuevo contexto educativo generado por la pandemia de la COVID-19 supuso retos para la enseñanza universitaria de los estudiantes sinohablantes que aprenden español en China: a la no inmersión en un ambiente nativo se le suma la falta de interacción cara a cara por la imposibilidad de volver al aula. Sin embargo, el uso de las redes sociales como vehículo para el aprendizaje ha originado los más diversos intercambios comunicativos, los cuales muestran la competencia lingüística alcanzada por los estudiantes. Pero, para comunicarse con eficacia en los entornos digitales se hace necesario que, junto a ese conocimiento lingüístico, desarrollen la competencia ciberpragmática. Este estudio forma parte del proyecto de doctorado *La atenuación en el español de sinohablantes*. Con el objetivo de presentar resultados preliminares, se analizaron 60 conversaciones sostenidas en WeChat para caracterizar el uso de la atenuación lingüística de los estudiantes del tercer curso de la carrera de Filología Española de la Facultad de Lenguas de Europa Occidental y evaluar su competencia ciberpragmática. De manera general, los resultados arrojan que, a pesar de haberse identificado 106 tácticas atenuantes, los estudiantes en situaciones de (a)sincronía comunicativa como las experimentadas en WeChat presentan una insuficiente competencia ciberpragmática al atenuar sus enunciados en español.

Palabras clave: competencia ciberpragmática; atenuación; tácticas de atenuación; WeChat.

ABSTRACT: The new educational context generated by the COVID-19 pandemic posed challenges for the university education of Sino-speaking students learning Spanish in China: not immersing themselves in a native environment is compounded by the lack of face-to-face interaction due to the impossibility to go back to the classroom. However, the use of social networks as a vehicle for learning has led to the most diverse communicative exchanges, which show the linguistic competence achieved by students. However, to communicate effectively in digital environment, the ability of ciberpragmatic needs to be developed with language knowledge. This study is part of the PhD project on the attenuation in Spanish for Chinese speakers. In order to

present preliminary results, 60 conversations held in WeChat were analyzed to characterize the use of linguistic attenuation of the students of the third year of the Spanish Philology career at the Faculty of Languages of Western Europe and evaluate their cyberpragmatic competence. In general, the results show that, despite 106 mitigating tactics having been identified, students in situations of communicative synchrony and asynchrony such as those experienced in WeChat show insufficient cyberpragmatic competence by attenuating their utterances in Spanish.

Key words: cyberpragmatic competence; attenuation; mitigation tactics; WeChat.

1. INTRODUCCIÓN

«*Nos vemos en WeChat*» se convirtió en el enunciado más frecuente durante el segundo semestre (marzo-julio) del curso escolar 2019-2020. El nuevo contexto educativo, generado por la pandemia de la COVID-19, en los entornos virtuales sustituyó al contexto educativo tradicional, en los salones de clase. De repente, se pasó de los entornos físicos a los virtuales, de verse en el aula a «verse» en WeChat. Y esto supuso un reto para la enseñanza universitaria de los estudiantes sinohablantes que aprenden español como lengua extranjera en china, ya que a la no inmersión lingüística se le sumó la falta de interacción cara a cara ante la imposibilidad de regresar al campus.

Pero, en una sociedad como la china donde se presencia la convergencia de entornos físicos y virtuales, y donde estos últimos están cada vez más presentes en la vida cotidiana de los jóvenes se observó cómo, sin dificultades mayores, la interacción que establecían los estudiantes de español en los espacios físicos se trasladó a la interacción sincrónica (y asincrónica) de entornos virtuales como WeChat. Y en esta red social, usada como vehículo para el aprendizaje en la Facultad de Lenguas de Europa Occidental del Instituto de Chengdu de la Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan, se originaron numerosos intercambios comunicativos, lo que resulta una muestra inequívoca de la competencia lingüística alcanzada por los estudiantes.

Sin embargo, cabe destacar que, pese a que normalmente los estudiantes establecían intensos diálogos sincrónicos a través de WeChat, muchas veces el estudiante destinatario tardaba en responder algunos mensajes. Esto podría haber producido malentendidos porque, por ejemplo, la demora en responder podría interpretarse como un acto descortés y, como consecuencia, podría afectar el éxito y la felicidad de la conversación.

Además, aunque las interacciones a través del chat de WeChat podrían considerarse un texto escrito oralizado porque manifiestan cualidades inherentes a la oralidad como el dinamismo y el uso de enunciados cortos, al no estar los estudiantes adaptados a comunicarse en español en los entornos virtuales, con frecuencia empleaban recursos lingüísticos propios del discurso formal escrito al interactuar en situaciones de la vida cotidiana y en relaciones de cercanía. Esto revela que para comunicarse con eficacia en los entornos digitales se hace necesario que, junto a la competencia lingüística, desarrollen la competencia pragmática y, en particular, la ciberpragmática.

Otro hecho que llama la atención al observar sus interacciones en WeChat es el uso reiterado de los emoticones para enriquecer visualmente el enunciado escrito. Esto también constituye un signo de lo conversacional, ya que su empleo reiterado revela el grado de informalidad de la conversación y la relación de cercanía existente entre los interlocutores. Sin embargo, a veces los estudiantes no conseguían ser eficaces comunicativamente porque seleccionaban un emoticón que no se adecuaba al contexto o por la repetición en exceso, incluso, al punto de que, en algunos casos afectaba la marcha de la interacción y/o dañaba la relación entre los interlocutores, lo cual es una muestra más de la necesidad del desarrollo de la competencia ciberpragmática de los estudiantes.

En sus interacciones en WeChat, también se observa que ante determinados actos de habla que pueden dañar la imagen del hablante, perjudicar la relación entre los interlocutores y afectar la buena marcha de la interacción comunicativa, los estudiantes no empleaban tácticas para atenuar la fuerza de sus enunciados. De lo anterior, surgen las siguientes interrogantes: ¿cuál será la competencia ciberpragmática alcanzada por los estudiantes de español de la Facultad de Lenguas de Europa Occidental?, ¿cómo se comporta dicha competencia cuando atenúan sus enunciados en español, en las interacciones en los entornos virtuales?, ¿qué tácticas atenuantes emplean? y ¿con qué grado de adecuación atenúan sus enunciados?

Considerando la atenuación como una estrategia pragmática que indica la competencia ciberpragmática desarrollada por los estudiantes de español como lengua extranjera y teniendo en cuenta que en una interacción comunicativa el éxito y la felicidad de la realización de determinados actos de habla dependen del uso adecuado de tácticas atenuantes, podría evaluarse el desarrollo de la competencia ciberpragmática a partir del mayor o menor uso adecuado de la atenuación por parte de los estudiantes en sus interacciones en WeChat.

De ahí que, a partir de la observación empírica del fenómeno descrito con anterioridad, y conscientes de que la atenuación constituye una actividad estratégica de la cual dependen muchos éxitos sociales, académicos y profesionales, y ante la carencia de estudios sobre la competencia ciberpragmática de los sinohablantes al atenuar sus intervenciones en español en las redes sociales, la presente investigación se propone caracterizar el uso de la atenuación lingüística de los estudiantes del tercer curso de la carrera de Filología Española con la finalidad de evaluar su competencia ciberpragmática. De esta manera, se quiere conocer si los estudiantes desarrollaron la capacidad de aminorar la fuerza de sus enunciados, cuáles son las tácticas atenuantes específicas empleadas en el contexto de los entornos virtuales y, en qué medida la realización de la atenuación es apropiada al contexto comunicativo y es eficaz comunicativamente.

2. ANTECEDENTES

La revisión bibliográfica exhaustiva ha permitido constatar que frente al abundante número de investigaciones y publicaciones existentes sobre la atenuación en el habla

y la escritura de nativos del español, todavía hoy son incipientes los estudios de esta categoría pragmática en los discursos orales y escritos que ocurren en los entornos digitales y entre no hispanohablantes. Sobre esta carencia comentan Helfrich y Pano Alamán (2018), quienes publicaron un número monográfico en el que recogieron los principales estudios que sobre el análisis de la atenuación en los entornos digitales se han venido desarrollando.

Estos autores afirman que se han realizado varias investigaciones dedicadas a analizar de forma sistemática los mecanismos de atenuación en distintos géneros de discurso digital: en correos electrónicos, Chejnová (2014), César Vera (2015) y Contreras Fernández y Zhao (2017); en redes sociales y de mensajería instantánea como Wasap, Facebook y Twitter, Page (2014), González García y García Ramón (2017), Estrada y Zarate (2016), González García (2016), San Martín (2016), Maíz-Arévalo (2018) y Magraner (2019); en plataformas de viaje como TripAdvisor, Hernández y Mariottine (2018); y en la prensa digital, Pano Alemán (2018); entre otros. Todos estos estudios abordan la atenuación en los entornos digitales, pero los informantes son nativos y, en ninguno de ellos se proponen evaluar la competencia ciberpragmática de los participantes.

Hasta donde se ha logrado indagar, no se ha encontrado ningún estudio que se haya propuesto como objetivo caracterizar el uso de la atenuación lingüística de los estudiantes sinohablantes chinos en la red social WeChat para evaluar la competencia ciberpragmática de esta población, de ahí la importancia de contribuir a ampliar los estudios sobre la atenuación en hablantes del español como lengua extranjera a través de prácticas de corpus lingüísticos y del análisis sociolingüístico y pragmático de las realizaciones del español efectuadas por estudiantes chinos en los entornos digitales.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Cortesía lingüística y atenuación como manifestación de la cortesía mitigadora

La cortesía es un tipo de interacción social y de actuación verbal específica (Alba de Diego, 1994: 184) que puede estar presente o ausente en las actuaciones sociales y lingüísticas. Pero, al afirmar que es una actuación verbal no se plantea, de ningún modo, que esta sea un significado de las expresiones lingüísticas. Todo lo contrario, lo más probable es que ninguna forma lingüística sea inherentemente cortés o descortés (Alba de Diego, 1994: 184), por tanto, es preciso comprender que en cualquier caso la cortesía será una propiedad de los actos del habla que aparecerá a través de algunas estrategias verbales empleadas en dependencia del contexto y la situación comunicativa. En otras palabras, las condiciones contextuales y situacionales en que se produce determinado acto de habla determinarán si un acto verbal es (des)cortés o no.

Indagar sobre el fenómeno de la cortesía verbal supone siempre partir de los estudios pioneros desarrollados por Brown y Levinson (1987) –aunque existen diversas¹ teorías en torno a la cortesía–. Sin embargo, el interés por la cortesía verbal surge con los postulados de Goffman (1967), de quien Brown y Levinson (1987) toman las nociones de imagen y territorio de las personas como seres sociales y profundizan hasta arribar a su teoría clásica de la cortesía.

Brown y Levinson (1987) explican la cortesía como estrategia que responde a una necesidad. Cualquier intercambio comunicativo, plantean los autores, es potencialmente amenazante. Por eso, proponen el concepto de actos de amenaza a la imagen (*face threatening acts*). Para ellos, la cortesía desempeña el papel de reparar, mitigar o evitar esas amenazas, de modo que facilite las relaciones sociales y compense la agresividad o amenaza a la imagen de los participantes en la interacción comunicativa. Para lo cual se desarrollan diferentes estrategias (Brown y Levinson, 1987: 68-71):

- a) Estrategias abiertas y directas: no se minimiza la amenaza de la imagen porque, o bien se quiere expresamente dañar la imagen, o bien la situación en que se realiza el acto neutraliza la cortesía; por ejemplo, un insulto que pretende ofender, una petición de forma imperativa, etc.
- b) Estrategias abiertas e indirectas (cortesía positiva): compensación o reparación dirigida a la imagen positiva del receptor; por ejemplo, acompañar una petición de ayuda de un halago al interlocutor: Tú que hablas tan bien el alemán, ayúdame con esta traducción.
- c) Estrategias abiertas e indirectas (cortesía negativa): acción reparadora dirigida a la imagen negativa (territorio) del destinatario; por ejemplo, utilizar estrategias de distanciamiento para realizar una petición: No quisiera quitarte tiempo, pero ¿podrías corregirme esta traducción?
- d) Estrategias encubiertas: el hablante pretende encubrir su verdadera intención, evitando la responsabilidad de que se le atribuya el haber realizado un acto amenazador; por ejemplo, expresar un juicio velado sobre el interlocutor: Otros días te ha salido una exposición de datos más amena.
- e) Evitar, y por tanto no realizar, un acto de habla potencialmente amenazante.

Queda claro que Brown y Levinson (1987) ofrecen una visión negativa de las relaciones sociales al siempre ser potencialmente posible la agresividad hacia la imagen. Esta postura «pesimista» ha sido la principal objeción que se le ha hecho a estos autores. Incluso, objetores de esta teoría como Leech (1983: 83-84) y Bravo (2000: 1504-1505) afirman que la cortesía no siempre se debe a motivos amenazantes, es decir, no necesariamente será el resultado de evitar o reparar amenazas a la imagen, porque en muchas ocasiones se trata de la confirmación de la imagen social de los

¹ Lakoff (1973), Brown y Levinson (1987), Leech (1983), Haverkate (1994), Briz (1995, 1998, 2005, 2008, 2013); Albelda (2004, 2013) y Álvarez (2015), entre otras.

participantes o se origina solo y simplemente por el deseo de establecer relaciones interpersonales o estrecharlas.

Por tanto, para el presente estudio, será necesario partir de una perspectiva más precisa del fenómeno de la cortesía. Y, para ello, resulta beneficioso distinguir entre una cortesía mitigadora y valorizante. La primera se manifiesta ante el riesgo de amenazas y se dirige a evitarlas o repararlas; en cambio, la segunda, se origina por motivos positivos como colaborar, agradecer, apoyar al otro y, busca crear o potenciar un efecto agradable en la interacción. (Albelda, 2005: 344).

En consecuencia, la cortesía verbal en las ciencias lingüísticas es el conjunto de estrategias, generalmente conversacionales, que se emplean para sortear o aminorar las tensiones que surgen cuando un hablante afronta un conflicto manifiesto en la interacción comunicativa o para confirmar la imagen social de los hablantes y estrechar las relaciones interpersonales. Por tanto, se trata de uno de los principios que rige la dinámica de la interacción social. Y, como actividad social, constituye un fenómeno de acercamiento o aproximación al otro en busca del éxito en la comunicación.

Considerando lo anterior, se asume la definición de cortesía verbal propuesta por Albelda y Briz (2010: 238) en la que defienden la cortesía como una herramienta de relación social, como un hecho social. De acuerdo con ellos, la cortesía verbal, o lingüística, constituye una actividad social relacionada con la imagen social de las personas y dirigida, por tanto, a manifestar la consideración y respeto hacia los interlocutores. La cortesía en el ámbito discursivo pretende conseguir la colaboración de los interlocutores y el desarrollo armónico o sin tensiones de la conversación. Puede tratarse de una cortesía normativa, derivada de una norma social de comportamiento (en saludos y despedidas, agradecimientos, felicitaciones, etc.) o de una cortesía estratégica, empleada por los hablantes para asegurarse el logro de algún objetivo (en la realización cortés de una petición, por ejemplo). Sea del tipo que sea, en ambos casos actúa como herramienta de relación social. (Albelda y Briz, 2010: 238)

De acuerdo con Briz (1998), respecto a sus manifestaciones, habitualmente los hablantes emplean la atenuación lingüística como estrategia de cortesía en sus interacciones comunicativas, y esta (la atenuación) –junto a las tácticas atenuantes– es una de las manifestaciones lingüísticas y semántico-pragmáticas de la cortesía, es decir, la cortesía mitigadora se realiza mediante procedimientos de atenuación lingüística.

Sin embargo, y por la cercanía entre estos dos conceptos, cortesía y atenuación, es preciso establecer su diferencia. La primera, la cortesía, es un fenómeno social, un hecho social; mientras que la segunda, la atenuación, es un fenómeno lingüístico. Además, la atenuación es una manifestación de la cortesía, pero no es la única, ni siempre posee esta función. Al respecto, Albelda (2003) afirma que, para no confundirse entre un concepto u otro, hay que tener en cuenta lo siguiente: la atenuación es un fenómeno o estrategia lingüístico-comunicativa, mientras la cortesía es un fenómeno social. () Y la cortesía no se vincula exclusivamente a través de las estrategias de atenuación ()» (Albelda, 2003: 305).

La atenuación afecta a las relaciones interpersonales, así pues, además de actividad lingüística, participa de una actividad social. Como hecho social, la atenuación es una estrategia de acercamiento a veces cortés. En efecto, la atenuación es un mecanismo estratégico de distanciamiento lingüístico del mensaje y, a la vez, de acercamiento social: lingüísticamente, atenuación significa distancia; socialmente, atenuación significa acercamiento. El yo mitiga o debilita la fuerza ilocutiva, de tal manera que logra así distanciarse de su mensaje para acercarse (social y afectivamente) o no alejarse demasiado del otro o de terceros, buscando la consideración y aprecio de los interlocutores o afectados, velando e incrementando las relaciones interpersonales, intentando que dichas relaciones no se deterioren o disminuyan, evitando o minorando tensiones y conflictos interaccionales. Ciertamente, uno es atenuadamente cortés para acercarse o no alejarse demasiado del otro y así lograr el objetivo, llegar con éxito a la meta, una meta local (obtener algo en un momento dado) o global (lograr el acuerdo o minimizar el desacuerdo). (Briz y Albelda, 2013: 293).

3.2. Atenuación lingüística

En la actualidad, la atenuación como manifestación lingüística, semántico-pragmática de la cortesía se estudia dentro del ámbito de la pragmática lingüística y del análisis del discurso. No obstante, durante los últimos años también ha recibido mucha atención dentro de los estudios sociolingüísticos. Y, hoy en día, comienza a cobrar especial interés dentro de la lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda lengua. En la bibliografía especializada sobresalen los estudios de atenuación lingüística realizados por diversos autores. Entre ellos se destacan:

Briz (1995, 2003, 2004, 2013, 2014), quien se ha dedicado al estudio de la cortesía verbal y la atenuación lingüística en la lengua hablada, principalmente en la conversación coloquial; además, ha publicado junto a Marta Albelda una serie de artículos entre los que sobresale «*Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués. La base de un proyecto en común (ES.POR.ATENUACIÓN)*» porque en él se realiza una contribución teórica y metodológica de inestimable valor para el análisis sociolingüístico y pragmático de la atenuación, proponiendo una ficha para dicho análisis que brinda soluciones a los problemas metodológicos que existían para el reconocimiento de la atenuación y sus análisis.

Albelda (2003, 2004, 2010, 2011, 2012, 2014), quien ha desarrollado un sinnúmero de estudios también se ha dedicado al análisis de la lengua oral coloquial y como directora del proyecto de investigación «La atenuación pragmática en su variación genérica: géneros discursivos escritos y orales en el español de España y América» ha publicado numerosos artículos en los que aporta a la construcción de un marco teórico y metodológico común para el análisis de las categorías pragmáticas de la

atenuación y de la intensificación, la construcción y análisis corpus. Marta Albelda constituye junto a Antonio Briz un referente en la bibliografía especializada sobre atenuación lingüística.

Ballesteros (2002) presenta un estudio de gran relevancia en el que afirma que la atenuación es una estrategia para suavizar la fuerza impositiva de un acto de habla demandante y que su función reparadora es explotada con frecuencia por muchos hablantes. Él se preocupa por este fenómeno lingüístico y realiza un estudio contrastivo en las realizaciones de solicitud de dos muestras constituidas por hablantes nativos de español y de inglés. Concluye que la atenuación no puede considerarse un fenómeno totalmente transferible en ambos idiomas. Experiencia que resulta trascendental teniendo en cuenta que en el presente estudio se analiza el mismo fenómeno en español, pero realizado por hablantes que tienen como lengua materna el chino y, por lo tanto, habría que preguntarse si también existe este carácter intransferible entre estos idiomas.

Béjar (2014), realiza un estudio sociolingüístico centrando sus análisis en el comportamiento de la atenuación en relación con la función que desempeña, así como en la relación existente entre la atenuación con diversas variables sociales como el género, la edad, la temática de la conversación y la tipología textual. Los resultados muestran que la atenuación presenta una marcada variación sociolingüística según diversos factores sociales. De ahí que en el presente estudio también se controlen variables sociales.

Todos ellos han teorizado en busca de una definición precisa de su objeto de estudio: la atenuación, de sus funciones, tácticas atenuantes y recursos lingüísticos más frecuentes en las realizaciones de la atenuación. Después de realizar una sistematización y análisis de las definiciones ofrecidas por estos autores, se asume en el presente estudio la definición de atenuación ofrecida por Briz y Albelda (2013). Para ellos la atenuación es una actividad argumentativa (retórica) estratégica de minimización de la fuerza ilocutiva y del papel de los participantes en la enunciación para lograr llegar con éxito a la meta prevista, y que es utilizada en contextos situacionales de menos inmediatez o que requieren o se desea presenten menos inmediatez comunicativa. Así, unas veces, habrá atenuación de hablante y, por tanto, la estrategia tendrá un carácter más monológico; otras, atenuación de hablante y oyente y, por tanto, tendrá un carácter más dialógico y a menudo cortés. (Briz y Albelda, 2013: 292).

De acuerdo con lo expuesto por Briz y Albelda (2013) la atenuación es una categoría pragmática en tanto mecanismo estratégico y táctico (por tanto, intencional), que tiene que ver con la efectividad y la eficacia del discurso, con el logro de los fines en la interacción, además de tratarse de una función solo determinable contextualmente. (Briz y Albelda, 2013: 292). Además, es una estrategia, puesto que se atenúa, argumentativamente hablando, para lograr el acuerdo o aceptación del otro (incluso, cuando esta sea solo una aceptación social). Luego, es un mecanismo retórico para convencer, lograr un beneficio, persuadir y, a la vez, para cuidar las relaciones in-

terpersonales y sociales o evitar que estas sufran algún tipo de menoscabo. (Briz y Albelda, 2013: 292-293).

Asimismo, apuntan que más concretamente, dicha estrategia consiste lingüísticamente en minorar, minimizar, mitigar, debilitar la acción e intención o el efecto que estas puedan tener o haber tenido en la interacción, y en dicha estrategia están implicados los hablantes, los oyentes e, incluso, terceros (presentes o ausentes). (Briz y Albelda, 2013: 292-293). Con tal minoración se logran diversos grados de distanciamiento del mensaje, bien mediante la relativización o bien a través de la impersonalización, que son, de forma abstracta, las tácticas empleadas para atenuar, las cuales se realizan mediante diferentes recursos verbales y no verbales. (Briz y Albelda, 2013: 293).

3.2.1. *Funciones de la atenuación*

De acuerdo con Briz y Albelda (2013: 302-303) tres son las funciones de la atenuación: la función de autoprotección, la de prevención y la de reparación. En otras palabras, velar por uno mismo, no responsabilizarse o minorar responsabilidades, ser políticamente correcto a la hora de hablar de ciertos temas, de ciertas personas o instituciones y prevenir y curar las afecciones o a los afectados son las tres funciones elementales de la atenuación lingüística.

Pero, en esta investigación se asumen las cuatro funciones de la atenuación que Albelda, Briz, Cestero, Kotwica y Villalba (2014: 8-11) proponen en la *Ficha metodológica para el análisis pragmático de la atenuación en corpus discursivos del español*. Según estos autores las funciones atenuadoras son:

- a) Velar por sí mismo evitando o reduciendo el compromiso del hablante con lo dicho, sin que medie directamente un interés de la imagen. Autoprotección sin imagen. Esta función trata de evitar responsabilidades cuando no están involucradas las imágenes de los interlocutores.
- b) Velar por sí mismo autoprotegiéndose por lo dicho o hecho, con un interés de ganar o no perder imagen. Autoprotección con imagen. Salvaguarda del yo. Curarse en salud.
- c) Prevenir una posible amenaza a la imagen del otro o un posible obstáculo en la consecución de una meta. Prevención. Salvaguarda del yo y del tú.
- d) Reparar una amenaza a la imagen del otro o una intromisión en el territorio del otro. Curación. Salvaguarda del yo y del tú.

Estas funciones de la atenuación se alcanzan a partir de dos grandes grupos de tácticas atenuantes: la despersonalización y la relativización, que se manifiestan mediante diversos recursos lingüísticos y no lingüísticos.

3.2.1. Tácticas atenuantes

Como se anuncia en las líneas anteriores, los dos grandes grupos de tácticas atenuantes que se reconocen son la despersonalización u ocultación y la relativización.

Según Briz y Albelda (2013) *la ocultación del yo/tú o de terceros* (indeterminación, impersonalización, despersonalización o desagentivación, términos empleados como sinónimos) es uno de estos grandes grupos. Con estas tácticas el distanciamiento atenuador se logra gracias a la despersonalización de los participantes de la enunciación, el yo, el tú o terceras personas afectadas en la interacción, con la cual se evita responsabilidad sobre lo dicho o hecho: «te/me oculto o protejo, te/me disfrazo o escudo». (Briz y Albelda, 2013: 303-304). Recursos de despersonalización u ocultación son, por ejemplo:

- Las formas impersonales gramaticales: la forma se, uno, nosotros como plural de modestia, el tú impersonal
- Expresiones de generalización: todo el mundo, según dicen
- Construcciones que esconden el agente de la acción: nominalizaciones («El análisis de los datos» en lugar de «Analicé los datos »)
- Construcciones nominales con adjetivo relacional, que se alejan eufemísticamente de un término interdicto: inmigrantes irregulares (en lugar de «inmigrantes ilegales»), asistente sexual («prostituta»),

El otro gran grupo de tácticas atenuantes presentado por Briz y Albelda (2013) es la relativización o indeterminación de lo expresado. Con estas tácticas se debilita o minora la fuerza argumentativa en relación con la verdad o con la certidumbre de lo enunciado, el grado de conocimiento o el compromiso del hablante. Por supuesto, todo es fingido. La expresión de duda, de posibilidad, de incertidumbre, etc., son las tácticas que eluden responsabilidad, que previenen o que reparan, escudos autoprotectores (Briz y Albelda, 2013: 304). Recursos relativizadores son, por ejemplo:

- Ciertos verbos performativos que expresan valores modales epistémicos e, incluso, evidencialidad (no saber –no sé–, parecer, pensar, creer –yo creo o creo yo–).
- Marcadores discursivos: modalizadores, en mi opinión, al parecer, en principio, quizás, a lo mejor, seguramente ; controladores del contacto: oye, mira, hombre, mujer (y otras formas apelativas, como llamar por el nombre al interlocutor cuando, por ejemplo, se le pide algo o se muestra una cierta disconformidad), ¿eh?, ¿no?.
- Algunos empleos de las formas temporales, construcciones hipotéticas, etc.: sea el uso del condicional o del imperfecto de indicativo o subjuntivo (querría, quisiera, quería en lugar de quiero).
- Estructuras causales explicativas o justificativas, temporales, condicionales, concesivas (sea el caso muy frecuente en la conversación de los movimientos concesivo-opositivos, bueno, pero ,).
- Construcciones indirectas, incluidas las construcciones suspendidas o truncadas que eluden o eliden la conclusión.

- Algunos movimientos de reformulación (iniciados con frecuencia con marcadores discursivos, que en tales contextos adquieren el valor atenuador): «Estás gorda o sea te sobra algún kilito»,
- El uso del diminutivo: «Estáis distraidillos»; cuantificadores y partículas: más o menos, aproximadamente, como, en algunos casos, poco: «Está como muy lejos».
- Proformas deícticas: ahí («la calle esa está por ahí»), allí, así, algo así, y eso, cuyo significado vago, dada su extensión significativa, evita a veces responsabilidades de lo expresado.
- Eufemismos, fenómenos de litote: «No está bien» en lugar de «Está mal». Etc.

3.3. Ciberpragmática y competencia ciberpragmática como componente de la competencia lingüística comunicativa de los estudiantes o usuarios de la lengua española

3.3.1. Ciberpragmática

La ciberpragmática, término compuesto por el prefijo *ciber-* que indica relación con redes informáticas y el concepto lingüístico *pragmática* que según Leech (1997:54) es el estudio de las condiciones generales del uso comunicativo del lenguaje, es un campo de estudio que se orienta a determinar las peculiaridades comunicativas de los hablantes en Internet, es decir, en los entornos virtuales.

Es que la época actual está marcada por Internet y, definitivamente, esta ha ocupado un lugar en la vida de millones de personas en todo el mundo. Al mismo tiempo, ha generado un nuevo espacio: el ciberespacio. Así lo afirma Yus (2010: 31): Internet ha asentado un espacio propio: el intangible ciberespacio virtual, cada vez más cotidiano a pesar de su virtualidad.

El ciberespacio es, sin duda, un ejemplo inequívoco del desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para satisfacer las necesidades de comunicación del ser humano. Y esa cotidianidad del ciberespacio a la que se refiere Yus (2010) fue lo que despertó desde el inicio de siglo XXI el interés por el estudio de la comunicación que se establece en esta Red. Así, surgió y se acuñó en el 2001 la Ciberpragmática como disciplina de la pragmática para el estudio de este fenómeno de comunicación desde la perspectiva de la pragmática cognitiva y, concretamente, desde la teoría de la relevancia (Sperber y Wilson, 1986). (Yus, 2010: 31).

La ciberpragmática aplica los conceptos teóricos de la pragmática al discurso en línea, a fin de explicar la comunicación entre personas en situaciones de asincronía o sincronía comunicativa a través de medios digitales. (Yus, 2001:11). Según Yus (2010) está interesada en cómo se usa y se interpreta la información en el contexto específico

de Internet, en el análisis de cómo los usuarios recurren a la información contextual para «rellenar» ese vacío que existe entre lo que los usuarios teclean y lo que realmente desean comunicar con sus mensaje. (Yus, 2010: 31).

También, a partir de la teoría de la relevancia de (Sperber y Wilson, 1986) se centra en determinar hasta qué punto los atributos de las diferentes opciones de comunicación por Internet influyen en la estimación de la relevancia, es decir, cómo influyen en el cálculo tanto de los efectos cognitivos que pueden generarse como del esfuerzo mental que conlleva su obtención. (Yus, 2010: 34). Por lo tanto, se ocupa del estudio del uso del lenguaje en el contexto de las nuevas tecnologías, en los entornos virtuales.

Sin embargo, uno de los objetivos principales de la ciberpragmática es analizar el reto que supone, para los usuarios de Internet, compensar la falta de oralidad de la comunicación virtual. (Yus, 2010: 35). Porque, si bien existen entornos virtuales como las videoconferencias en los que hay un alto grado de contextualización por contar con la presencia del interlocutor; también se encuentran otros entornos como los chats en los que hay una carencia casi total de la presencia social.

En estos entornos virtuales que carecen de cámara, de micrófonos, etc., y donde existen muchas veces cierta asincronía en la comunicación se manifiesta de forma clara la incapacidad de las tecnologías de comunicar afectivamente por la ausencia de la información contextual no verbal vocal y de la información contextual no verbal visual, lo cual genera vacíos de información que deberán ser rellenados a través de inferencias.

Teniendo en cuenta lo anterior y el objetivo del presente estudio, se revelan las siguientes interrogantes: ¿Cómo se comportarán los estudiantes sinohablantes que aprende español como lengua extranjera en un contexto de no inmersión cuando se comunican en español en los entornos virtuales?, ¿cómo será su comportamiento lingüístico, sociolingüístico y pragmático cuando interactúan en entornos virtuales como el chat en los que puede haber sincronía o asincronía y donde existe ausencia de información contextual o paralingüística?, ¿cómo se manifiesta la cortesía lingüística en estos entornos?, ¿serán capaces de emplear estrategias pragmáticas como la atenuación para lograr una comunicación eficiente?, y ¿será necesario desarrollar en ellos una competencia ciberpragmática?

3.3.2. Competencia ciberpragmática como componente de la competencia lingüística comunicativa

Como se afirma en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER), la capacidad de todos los hablantes, especialmente de los alumnos, de poner en acción su competencia comunicativa depende en gran medida de las condiciones físicas en que tiene lugar la comunicación.

(Consejo de Europa, 2002: 51) Por tanto, la comunicación que efectúan los estudiantes que aprenden español como lengua extranjera o segunda lengua en los entornos virtuales estará marcada por la realidad del ciberespacio.

De ahí que, además de desarrollar los tres componentes de la competencia comunicativa: la competencia lingüística, la sociocultural y la pragmática, los estudiantes de español como lengua extranjera deberán adquirir una competencia ciberpragmática que les permita interactuar eficientemente en este nuevo espacio. Pero ¿cómo definir la competencia ciberpragmática?, ¿a partir de cuáles núcleos conceptuales?

Primeramente, se defiende la idea de que la competencia ciberpragmática es un componente más de la competencia lingüística comunicativa y guarda una estrecha relación con la competencia pragmática. De ahí que, se parte de la definición de esta competencia, de la cual en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda lengua se han ofrecido dos definiciones que han adquirido gran relevancia.

Por un lado, la ofrecida en el MCER plantea que las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. (Consejo de Europa, 2002: 14). Por tanto, las competencias pragmáticas se refieren al conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes: a) se organizan, se estructuran y se ordenan («competencia discursiva»); b) se utilizan para realizar funciones comunicativas («competencia funcional»); c) se secuencian según esquemas de interacción y de transacción «competencia organizativa»). (Consejo de Europa, 2002: 120).

Por otro lado, la del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) expone que el desarrollo de una competencia pragmática supone necesariamente el conocimiento de los recursos de que dispone la lengua para emitir e interpretar enunciados con una determinada intención comunicativa, así como la interiorización de los procesos que permiten activar tácticas y estrategias para lograr el éxito en la comunicación. (Instituto Cervantes, 2007: 252).

En definitiva, la competencia pragmática es la capacidad de un hablante de comunicarse eficientemente, de realizar actos de habla eficaces, mediante el uso adecuado de los recursos lingüísticos, tácticas y estrategias que nos ofrece la lengua y de acuerdo con el contexto de comunicación, los interlocutores, la finalidad y la intención comunicativa.

Lo anterior, trasladado a los entornos virtuales, vendría a ser lo que se reconoce como la competencia ciberpragmática. Y, el uso de la atenuación como categoría lingüística, semántico-pragmática en las comunicaciones que se llevan a cabo dentro del ciberespacio forma parte de la competencia ciberpragmática de los estudiantes de español como lengua extranjera y, en consecuencia, su estudio permite evaluar la capacidad de los estudiantes al atenuar en ese contexto comunicativo de actuación.

Desafortunadamente, hoy, no se observa con frecuencia el estudio de la competencia ciberpragmática en las investigaciones de lingüística aplicada, ni el tratamiento de su desarrollo en los numerosos libros, manuales y materiales que se producen para el aprendizaje del español como lengua extranjera o segunda lengua. Incluso, aunque en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (MCER), se le brinda especial atención a Internet, solo se alude a esta como herramienta para el desarrollo de las destrezas lingüísticas en el aula, por ejemplo, la audición. (Consejo de Europa, 2002: 12, 90, 141).

4. METODOLOGÍA

El presente estudio se realizó en la Facultad de Lenguas de Europa Occidental del Instituto de Chengdu de la Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan, durante el segundo semestre del curso escolar 2019-2020, es decir, en los meses comprendidos entre marzo y julio.

Para el cumplimiento del objetivo propuesto, se determinó la conformación de un corpus de muestras de interacciones escritas recogidas en WeChat, el cual fue creado a partir de una actividad de simulación de una situación de la vida cotidiana. Seguidamente, se determinó una muestra del corpus para cumplir con los objetivos específicos trazados: caracterizar la realización de la atenuación lingüística por parte de los estudiantes de tercer año de la carrera de Filología Española de la Facultad y evaluar su competencia ciberpragmática atenuadora. A partir del análisis de los datos recogidos, se arribaron a conclusiones de interés sociolingüístico y pragmático.

4.1. Corpus

El corpus de interacciones comunicativas en WeChat se obtuvo durante el segundo semestre (marzo-julio) del curso escolar 2019-2020, momento en el que se estudiaba en línea a través de WeChat Work y se solía conversar asiduamente en el chat de WeChat.

Para la conformación del corpus, los estudiantes, organizados en dúos, han tenido que conversar a partir de dos situaciones:

Simulación 1. Negación a una petición

Instrucción: Imagina que tu mejor amiga/o te pide que la/lo ayudes durante el fin de semana en la traducción de unos documentos de un trabajo que tiene a tiempo parcial, pero como hay tres días de puente ya habías reservado una excursión. Escribe un mensaje en WeChat y dile que no vas a poder ayudar la/lo.

Simulación 2. Rechazo a una invitación

Instrucción: Imagina que habías acordado pasar este fin de semana con tu mejor amigo/a de la universidad para visitar el Santuario del Panda Gigante de Sichuan, pero has recibido una invitación mejor y has decidido aceptarla. Escríbele un mensaje en WeChat y dile que finalmente no vas a poder quedar con él/ella.

Como se observa, se les pidió que escribieran un mensaje en WeChat en el que tenían que realizar un acto de habla de negación a un favor y uno de rechazo a una invitación. Estos actos de habla pueden dañar la imagen del hablante, perjudicar la relación entre los interlocutores y afectar la buena marcha de la interacción comunicativa y, por lo tanto, se espera el empleo de tácticas atenuantes que ayuden a mitigar la amenaza que suponen.

Las dos simulaciones creadas para la obtención de los datos fueron presentadas a los estudiantes como parte de las actividades de la asignatura de Conversación. Para su realización se crearon 30 dúos, formados por un informante masculino y uno femenino. En la simulación 1 quien tenía que cumplir con el acto de habla solicitado era el hombre, mientras que en la simulación 2 debía hacerlo la mujer. Así, se logró conformar un corpus con 60 conversaciones, en las que aparecen 30 actos de habla de rechazo de invitación y 30 actos de negación a un favor.

El corpus fue realizado *ad hoc* para el presente estudio. Se presenta en archivos transcritos de WeChat a Microsoft Word. Sin embargo, por la imposibilidad de trasladar a Word realidades del mundo digital como algunos emoticones, se realizaron capturas de pantalla para conservar las conversaciones tal cual sucedieron. En el Word cada conversación transcrita está estructurada en dos partes: la cabecera, donde se ofrece información relativa a la situación de comunicación y datos de los participantes, y el cuerpo, donde aparece la conversación propiamente dicha.

4.2. Población y muestra

La población de la presente investigación está conformada por 124 informantes, la totalidad de los estudiantes de tercer año de la carrera de Filología Española de la Facultad de Lenguas de Europa Occidental. De los cuales con el objetivo de conformar una muestra homogénea que permita realizar comparaciones teniendo en cuenta la variable social género, se seleccionaron al azar 60 estudiantes, y la muestra de estudio quedó conformada por 30 informantes del género femenino y 30 del masculino. Esta selección reducida responde, como se ha planteado, al interés sociolingüístico de conformar una muestra homogénea que permita realizar comparaciones considerando la variable social género.

Estudios anteriores han destacado que el uso de la atenuación está condicionado, en gran medida, por factores sociales de los hablantes, por lo que para entenderlo a plenitud es necesario atender las variables sociales que lo determinan (Albelda, 2012).

No se pueden controlar otras variables como la edad o nivel de instrucción por las características del corpus con que se trabaja. Pero, se considera oportuno describir el comportamiento sociolingüístico según el género de los informantes para corroborar posibles variaciones en el uso de la atenuación que ofrezcan luces sobre la distinción entre el lenguaje de los hombres y de las mujeres propuesta por Lakoff (2004 [1975]) que sostiene que el habla femenina es cortés y atenuante.

4.3. Ficha de análisis

Para el análisis del uso de la atenuación lingüística de los estudiantes del tercer curso de la carrera de Filología Española se asumió la metodología propuesta por Briz y Albelda (2013), en la cual se presentan dos grandes grupos de tácticas atenuantes: la despersonalización u ocultación y la relativización (Briz y Albelda, 2013: 303-305) y se listan un grupo de tácticas atenuantes empleadas para cada grupo, las cuales se presentaron en el subepígrafe 2.2.2 del presente estudio. Teniendo en cuenta estas tácticas, y la **Ficha para codificación** propuesta en *Guía de Estudios de la Atenuación en los corpus PRESEEA (ATENUACIÓN (linguas.net))* por Marta Albelda, Antonio Briz y Ana M. Cestero (2014), se conforma la siguiente ficha de análisis:

Ficha de análisis

A. Variable dependiente: función general del atenuante en el discurso:

1. Autoprotección sin imagen (autoprotgerse, evitando o reduciendo el compromiso del hablante con lo dicho).
2. Autoprotección con imagen (autoprotgerse por lo dicho o por lo hecho, salvaguardando la imagen propia).
3. Prevención (prevenir una posible amenaza a la imagen del otro o un posible obstáculo en la consecución de una meta).
4. Reparación (reparar una amenaza a la imagen del otro o una intromisión en su territorio).

B. Variables independientes: tácticas atenuantes y variables sociales.

B.1. Tácticas atenuantes:

1. Modificadores morfológicos internos: sufijos diminutivos
2. Modificadores morfológicos externos: minimizadores, aproximativos o difusores; significativos, proposicionales o extraproposicionales, cuantificadores minimizadores y aproximativos, y difusores significativos, palabras o expresiones entrecomilladas
3. Términos o expresiones más suaves en el contenido significativo: lýtotes, eufemismos

4. Uso de extranjerismos
5. Usos modalizados de los tiempos verbales: condicional e imperfecto de cortesía, futuro de probabilidad en contextos de presente.
6. Verbos, construcciones verbales y partículas discursivas modales que expresan opinión en forma de duda o de probabilidad
7. Verbos, construcciones verbales y partículas discursivas que expresan fingimiento de incertidumbre, de incompetencia o de ignorancia
8. Construcciones acotadoras de la opinión a la propia persona o a un determinado ámbito
9. Construcciones acotadoras de la opinión a la propia persona
10. Expresiones de disculpa
11. Estructuras lingüísticas que restringen el acto de habla
12. Construcciones justificadoras o de excusa
13. Elipsis de la conclusión, estructuras suspendidas o estructuras truncadas
14. Impersonalización I. Ocultación en otro, en un interlocutor general o en el juicio de la mayoría
15. Impersonalización II. A través de estilo directo
16. Movimiento de reformulación
17. Concesividad
18. Partículas discursivas modales de objetivación
19. Partículas discursivas y expresiones de control de contacto con el interlocutor
20. Formas de tratamiento y fórmulas apelativas
21. Otros procedimientos atenuantes (especificar)

B.2. Variables sociales:

1. **Género:** hombre o mujer

4.4. Escala de evaluación de la competencia ciberpragmática al atenuar

Para evaluar la competencia ciberpragmática de los estudiantes se ha conformado la siguiente escala de evaluación tomando como referencia la propuesta de Magraner (2019: 102-103) a fin de conocer en qué medida las tácticas atenuantes empleadas por los estudiantes son adecuadas ciberpragmáticamente a la situaciones de simulaciones ofrecidas, al contexto donde se realiza la conversación y a los participantes.

TABLA 1. Descripción de la escala de evaluación de la competencia ciberpragmática al atenuar

Adecuación ciberpragmática de la atenuación	Descripción
1. Adecuado ciberpragmáticamente	El estudiante usa tácticas atenuantes con buena adecuación ciberpragmática en la medida en que emplea tácticas suficientes y adecuadas a la situación de simulación ofrecida, a los participantes y al entorno virtual donde se efectúa la conversación.
2. Inadecuado ciberpragmáticamente por defecto	El estudiante no usa o emplea insuficientes tácticas de atenuación y, por tanto, es ineficaz comunicativa y pragmáticamente y manifiesta inadecuación a la situación de simulación ofrecida, a los participantes y/o al entorno virtual donde se efectúa la conversación, al revelar, incluso, comportamientos descorteses.
3. Inadecuado ciberpragmáticamente por exceso	El estudiante usa excesivamente tácticas atenuantes y, por consiguiente, manifiesta inadecuación a la situación de simulación ofrecida, a los participantes y/o al entorno virtual donde se efectúa la conversación, al mostrar entre otros fenómenos, comportamientos muy corteses que son inadecuados para la relación de cercanía existente con su interlocutor.

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

5.1. Resultados generales del empleo de la atenuación

Los estudiantes de tercer año de la carrera de Filología Hispánica (informantes, en adelante,) atenúan frecuentemente sus actos de habla mediante tácticas diversas. En los 60 actos de habla analizados, 30 de rechazo a una invitación y 30 de negación a una favor solicitado, se hallaron 106 tácticas atenuantes. Estas fueron usadas por 51 de los informantes, 27 mujeres y 24 hombres; y de los 9 que no usaron la atenuación, 3 pertenecen al género femenino y 6 al masculino. Obsérvese el **Gráfico 1**.

Cabe señalar que apenas existe diferencia en la frecuencia de actos de habla atenuados en una y otra situación de simulación, ya que en la simulación 1 (Negación a un favor) se hallaron 54 tácticas atenuantes y en la simulación 2 (Rechazo a una invitación) se identificaron 52.

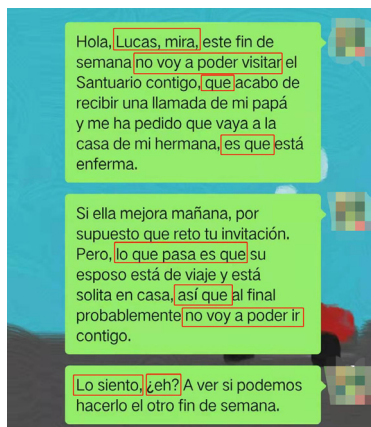
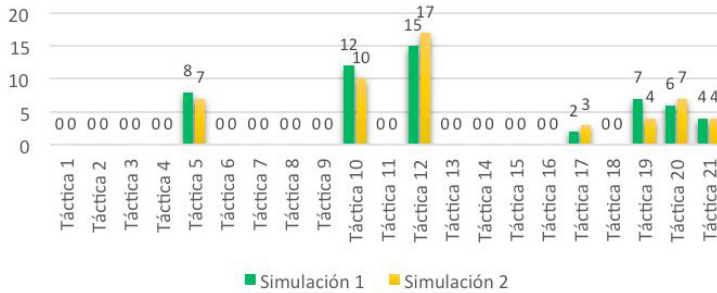
En relación con las tácticas atenuantes empleadas, las más recurrentes fueron las tácticas 12, 10 y 5. Se encontraron 32 construcciones justificadoras o de excusa (Táctica 12), 22 expresiones de disculpa (Táctica 10) y 15 usos modalizados de los tiempos verbales, en particular condicional e imperfecto de cortesía y construcciones perifrásticas para expresar

futuro en contextos de presente (Táctica 5), lo cual representa un 30.2%, 20.8% y 14.2%, respectivamente, del total de tácticas identificado. Obsérvese el **Gráfico 2**.

GRÁFICO 1. Empleo de la atenuación en los actos de habla analizados de acuerdo con la variable género



GRÁFICO 2. Resultados generales de las tácticas atenuantes empleadas en las dos situaciones simuladas: 1 Negación a un favor y 2. Rechazo a una invitación



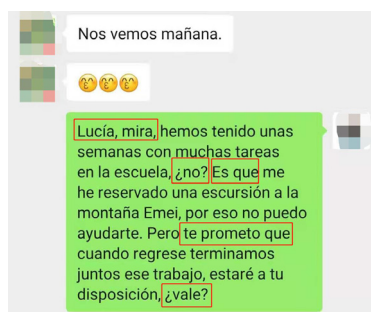
Ejemplo 1. Informante femenina 004. Simulación 2. Fuente: Imagen de creación propia.

En el **ejemplo 1** se observa que la informante emplea tres intervenciones para cumplir con el acto de habla de rechazo a la invitación, lo que ciberpragmáticamente es adecuado si se considera el contexto donde se efectúa dicho acto. En cuanto a las tácticas atenuantes empleadas sobresalen las construcciones justificadoras o de excusa introducidas por partículas como «**que**», «**es que**», «**lo que pasa es que**», «**así que**» y «**al final**» y con las cuales se minimiza la amenaza del acto de habla de rechazo para autoprotgerse con imagen.

También se aprecia el uso de expresiones de disculpa como «**Lo siento**» seguidas de una partícula discursiva de control de contacto con el interlocutor «**¿eh?**» con las cuales se suele buscar el consentimiento del interlocutor o su alianza, e intentar minimizar las posibilidades de conflictos que dañen la imagen de yo o la consecución y meta de la conversación, de ahí que las funciones que desempeñan son generalmente la de autoprotección con imagen y la de prevención.

Por último, en este ejemplo también se hallan dos usos modalizados de los tiempos verbales «**no voy a poder visitar**» y «**no voy a poder ir**» en los que la informante emplea la construcción perifrástica de futuro **ir + a + infinitivo** para aminorar la fuerza de la acción, y así prevenir una posible amenaza a la imagen del yo y del tú.

Como se observa en el **Gráfico 1**, a estas tres tácticas recurrentes le siguen las formas de tratamiento y fórmulas apelativas (Táctica 20) con 13 ocurrencias lo que constituye un 12.3%, las partículas discursivas y expresiones de control de contacto con el interlocutor (Táctica 19) con 11 ocurrencias lo que representa un 10.4% y otros procedimientos atenuantes (Táctica 21) como la recompensa (una aparición), los emoticones (cinco empleos) y las expresiones afectivas (en dos ocasiones) para un total de 8 tácticas atenuantes no especificadas en la ficha de análisis que significan un 7.5%. Además, en último puesto se encuentra la concesividad (Táctica 17) empleada en 5 ocasiones, un 4.7%.

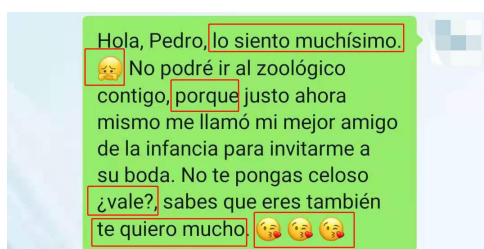


Ejemplo 2. Informante masculino 009. Simulación 1. Fuente: Imagen de creación propia.

En el **ejemplo 2** se observan al menos tres tácticas atenuantes. Primero llama la atención el uso de la fórmula apelativa «**mira**», también empleada por la informante **004**, y con la cual un hablante suele acercarse a otro y, de alguna manera, minimi-

zar la amenaza que supone la negación a un favor, por tanto, con esta estrategia autoprotege su imagen por lo dicho. Sucede lo mismo con el uso de los nombres propios en ambos ejemplos. También es recurrente en el **ejemplo 2** el uso de las partículas discursivas y expresiones de control de contacto con el interlocutor «no» y «¿vale?».

Resulta de interés en este **ejemplo 2** la recompensa que incluimos dentro de la táctica 21 (otros procedimientos atenuantes). Con la recompensa que le sigue a matriz «Te prometo que » el informante recompensa al otro ante la emenaza que supone a su imagen la negación del favor solicitado. En este caso, la táctica atenuante cumple la función de prevención.



Ejemplo 3. Informante femenina 012. Simulación 2. Fuente: Imagen de creación propia.

Se observa en el **ejemplo 3** el empleo de los emoticones y de expresiones afectivas o sentimentales, recursos atenuantes incluidos dentro de la táctica 21 (otros procedimientos atenuantes). Los informantes emplean esta táctica atenuante para acercarse al otro y mostrar empatía, es adecuada ciberpragmáticamente por el lugar donde se realiza el acto de habla. Con el emoticón de disculpas intensifican la disculpa e indican el estado de ánimo, mientras que con el del beso amoroso manifiestan el cariño que siente por el otro. Cabe destacar que todas las ocurrencias de emoticones en el corpus pertenecen a los informantes del género femenino.

Respecto a la función general de las tácticas atenuantes empleadas, se aprecia que los informantes atenúan para autoprotgerse por lo dicho o por lo hecho salvaguardando su imagen propia y a fin de prevenir una posible amenaza a la imagen del otro o un posible obstáculo en la consecución de una meta. Obsérvense los **ejemplos 1-3**. De las 106 tácticas identificadas, 65, el 61%, cumple la función de autoprotección con imagen, y las restantes 41, el 39%, desempeñan la función de prevención. Obsérvense el **Gráfico 3**.

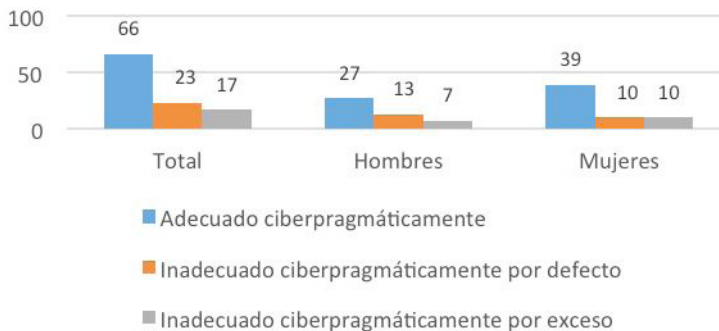
GRÁFICO 3. Funciones generales de las tácticas atenuantes

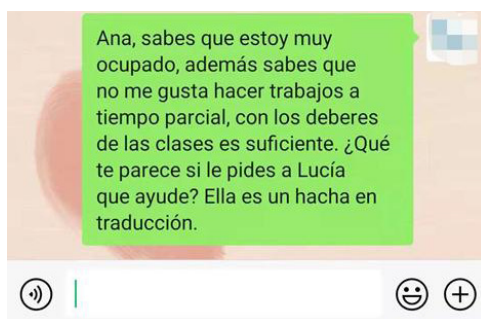


5.2. Resultados generales de la evaluación de la competencia ciberpragmática de los estudiantes al atenuar en el WeChat

En cuanto a la adecuación de las tácticas atenuantes empleadas, los resultados del análisis muestran que 66 tácticas fueron usadas con buena adecuación ciberpragmática porque las utilizaron de acuerdo con la situación comunicativa ofrecida y al entorno virtual donde se desarrolla la interacción (ejemplos 1-3), 23 fueron utilizadas de forma inadecuada por defecto (ejemplo 4), y las otras 17 también las emplearon inadecuadamente, pero esta vez por exceso (ejemplo 5). Obsérvese el **Gráfico 4**. Además, se observa que las mujeres hacen mejor uso de su competencia ciberpragmática al atenuar en comparación con los hombres.

GRÁFICO 4. Resultados de evaluación de la adecuación ciberpragmática de las tácticas atenuantes empleadas

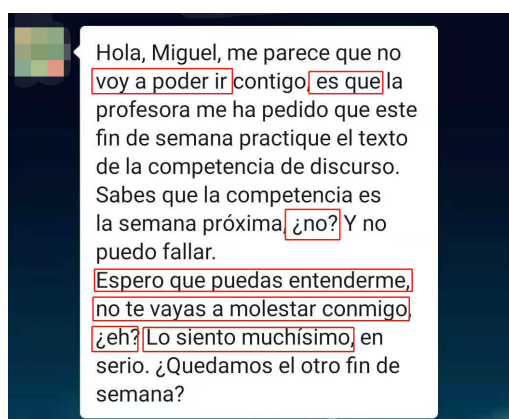




Ejemplo 4. Informante masculino 017. Simulación. Fuente: Imagen de creación propia.

En este ejemplo, la inadecuación ciberpragmática por defecto se manifiesta a simple vista. El informante, al parecer, no advierte que con lo que está diciendo se está enfrentando a una amenaza del yo con imagen. En general, se espera que ante un acto de habla amenazante como el de negar un favor, el hablante atenúe la fuerza ilocutiva del mensaje. Además, como compañeros de clase, como mínimo deberían mostrar cierta relación emocional, indicios de disculpas u otros atenuantes que mitiguen la fuerza del mensaje que transmite esa negación para prevenir ciertos daños y lograr la felicidad en la interacción comunicativa.

Asimismo, el informante afirma que su interlocutora (Ana) «sabe» que está ocupado y que no le gusta trabajar a tiempo parcial, lo cual puede ser una amenaza a la imagen del otro o una intromisión en su territorio que el informante debe intentar prevenir con tácticas atenuantes como las partículas discursivas y expresiones de control de contacto con el interlocutor que buscan la confirmación ante lo dicho.



Ejemplo 5. Informante femenina 020. Simulación 2. Fuente: Imagen de creación propia.

El **ejemplo 5** es muy representativo entre los mensajes atenuados con inadecuación ciberpragmáticamente por exceso, pues como se observa se emplean demasiadas tácticas atenuantes: la modalización temporal «*voy a poder ir*», la justificación «*es que*», las partículas discursivas y expresiones de control de contacto con el interlocutor «*¿no?*» y «*¿eh?*», y las disculpas «*lo siento muchísimo, en serio*», y variados y excesivos intentos de lograr la comprensión del otro «*espero que puedas entenderme*» y «*no te vayas a molestar conmigo, ¿eh?*». Lo cual puede considerarse inadecuado porque el rechazo a la invitación queda más que justificado con la excusa de su preparación para la competencia de discurso y con la petición de la profesora. Si el hablante quería reforzar la solicitud de comprensión podía haberse auxiliado de emoticones, en vez de repetir esta táctica, lo que revela una adquisición de la competencia pragmática de la atenuación fallida por exceso. También cabe señalar que las mujeres incurrieron más que los hombres en la inadecuación ciberpragmática por exceso como se observa en el **Gráfico 4**.

6. CONCLUSIONES

El presente estudio ha permitido observar el comportamiento del empleo de la atenuación como manifestación de la competencia ciberpragmática de los estudiantes de tercer año la carrera de Filología Hispánica. En tal sentido, la muestra analizadas muestran que las tres tácticas atenuantes más recurrentes son las construcciones justificadoras o de excusa, las expresiones de disculpa y los usos modalizados de los tiempos verbales, en particular condicional e imperfecto de cortesía y construcciones perifrásticas para expresar futuro en contextos de presente. También llamó la atención la aparición de otros procedimientos atenuantes como la recompensa, los emoticones y las expresiones afectivas con un uso muy pertinente ciberpragmáticamente. Por otro lado, las tácticas atenuantes empleadas desempeñan la función general autoprotgerse con imagen (61%) y prevención (39%), un hecho natural teniendo en cuenta los dos actos de habla donde se usaron. No se advierten variaciones de interés en una u otra situación simulada, ni respecto a la variable género.

Con respecto a la evaluación ciberpragmática de los estudiantes al atenuar sus enunciados en español, se observa que en general emplean la atenuación con buena adecuación ciberpragmática. Se identificaron 66 tácticas atenuantes con buena adecuación ciberpragmática, 23 inadecuadas por defecto y 17 inadecuadas por exceso. Se constató que la falta de adecuación entre el uso y la situación provoca desajustes no tanto informativos como de conducta lingüística esperable. (Briz, 1998: 25). Esta investigación es un primer acercamiento a este objeto de estudio, del cual se deberá profundizar mucho más.

7. REFERENCIAS

- Alba de D., V. (1994). La cortesía en las peticiones. *ASELE*. Actas IV, 413-425. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0413.pdf
- Albelda, M. (2003). Los actos de refuerzo de la imagen. Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE, La perspectiva no etnocentrista de la cortesía, identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes. Estocolmo, Departamento de español, portugués y estudios latinoamericanos. (298-305). Stokholms Universitet. <http://www.edice.org/descargas/1coloquioEDICE.pdf>
- Albelda, M. (2004). Cortesía en diferentes situaciones comunicativas, la conversación coloquial y la entrevista sociológica semiformal. En: D. Bravo y A. Briz (eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. (pp. 109-134). Ariel.
- Albelda, M. (2005). La intensificación en el español coloquial. Valencia: Universitat de València, España. <https://www.asice.se/index.php/tym/article/view/65>
- Albelda, M. y Briz, A. (2010). Aspectos pragmáticos de la cortesía y atenuantes en las dos orillas a través de muestras orales. En: Aleza, M. y Enguita, J. M., *La lengua española en América: normas y usos actuales*. (pp. 237-260.) Universitat de València.
- Albelda, M. (2010). ¿Cómo se reconoce la atenuación? Una aproximación metodológica basada en el español peninsular hablado. En: Orletti y Mariottini (eds.). *(Des) Cortesía en español*. (pp.41-70) Università Roma Tre,
- Albelda, M. y Cestero, A. M. (2011). De nuevo, sobre los procedimientos de atenuación lingüística. *Español Actual*, 96, 121-155.
- Albelda, M. (2012). Variación sociolingüística en las estrategias de atenuación del corpus PRESEEA-VALENCIA del sociolecto alto. En: Cestero Mancera, A. M.; Molina Martos, I. y Paredes García, F. Eds.). *La lengua, lugar de encuentro*. Actas del XVI Congreso Internacional de la Alfal (Alcalá de Henares, 6-9 de junio de 2011). (pp.1857-1866). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá,
- Albelda, M., Briz, A., Cestero, A.; Kotwica; D., y Villalba, C. (2014). Ficha metodológica para el análisis pragmático de la atenuación en corpus discursivos del español. (ES.POR.ATENUACIÓN). *Oraia*, 17: 7-62.
- Ballesteros, F. G. (2002). Mecanismos de atenuación en español e inglés. Implicaciones pragmáticas en la cortesía. *Revista Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*. 6-4737. <https://webs.ucm.es/info/circulo/no11/ballesteros.htm>
- Béjar Prados, R. (2014). Estudio del fenómeno de la atenuación en la ciudad de Granada (nivel sociocultural alto). *Revista Electrónica del Lenguaje*. 1, 1-28. <http://revistaelectronicalenguaje.com/wp-content/uploads/2015/03/Vol-I-Art-04.pdf>
- Bravo, D. (2000). La atribución de significados en el discurso hablado: perspectivas extrapersonales e intrapersonales. En: J. J. Bustos et alii (Eds.): *Lengua, Discurso y Texto*, vol. II, (pp. 1501-1514) Visor-UCM,.

- Briz, A. (1995). La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática. En: L. Cortés (ed.). *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral.* (pp. 103-122). Universidad de Almería.
- Briz, A. (2002). El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de los textos. SGEL.
- Briz Gómez, A. y grupo VAL.ES.CO. (2002). *Corpus de conversaciones coloquiales, Anejo de Oralía.* Arco/Libros.
- Briz, A. (2004). Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación. En: Diana Bravo y Antonio Briz (Eds.). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp.67-94). Ariel.
- Briz, A. (2005). Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE. Actas del Programa de Formación para profesorado en Español como Lengua Extranjera (2005-2006). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/02_briz.pdf
- Briz, A. y Albelda, M. (2013). Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués. La base de un proyecto en común (ES.POR.ATENUACIÓN). *Onomazein*, 28: 288–319. <http://dx.doi.org/10.7764/onomazein.28.21>
- Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Usage.* Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Helfrich, U. y A. Pano Alamán (2018). Introducción: la atenuación en los discursos digitales en español. *Revista Círculo de lingüística aplicada a la comunicación* 73, 5-14. <https://doi.org/10.5209/CLAC.59056>
- Instituto Cervantes (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.* Biblioteca Nueva. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Lakoff, R. (2004 [1975]). *Language and woman's place. Text and commentaries. Edition for Mary Bucholtz.* Oxford University Press.
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics.* Longman.
- Magraner M., A. (2019). La competencia pragmática en adolescentes. Un estudio de la atenuación en actos de habla de rechazo. *Revista de Estudios Culturales.* Universitat Jaume I Vol. XXI/2019, 95-113. <http://dx.doi.org/10.6035/CLR.2019.21.6>
- Yus, F. (2001). *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet.* Ariel.
- Yus, F. (2010). *Ciberpragmática. Nuevos usos del lenguaje en Internet.* Ariel.

16. Estructura de la comunicación: ámbito de su didáctica en el grado en Periodismo

NEREIDA CEA

Facultad de Comunicación. Universidad de Málaga (España)

nereidacea@uma.es

RESUMEN: El objetivo es analizar el contenido de las asignaturas que se imparten en los distintos grados en Periodismo de la materia Estructuras de la comunicación, es decir, cuál es su objeto de estudio y su didáctica, tanto en la metodología docente, como en la evaluación. Para ello, se analiza cómo se organiza el contenido del temario, y desde qué paradigmas o escuelas se enmarca la comprensión de esta materia, esto es, a partir de qué referentes teóricos se estudia la estructura de los medios de comunicación en el grado en Periodismo. Asimismo, se describe cómo es hoy en día la enseñanza de esta materia, a partir de la descripción de los objetivos y competencias, las metodologías empleadas y los sistemas de evaluación utilizados.

Palabras clave: comunicación; estructura; periodismo; educación.

ABSTRACT: The objective is to analyze the content of the subjects taught in the different degrees in Journalism of the subject Communication Structures, that is, what is its object of study and its didactics, both in the teaching methodology and in the evaluation. To do this, it is analyzed how the content of the syllabus is organized, and from what paradigms or schools the understanding of the subject is framed, that is, from what theoretical references the structure of the media is studied in the degree. Likewise, it describes how the teaching of this subject is today, based on the description of the objectives and competences, as well as the methodologies used and the evaluation systems.

Key words: Communication structure; cultural industries; Journalism.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo del trabajo realizado es ofrecer una descripción del abordaje que se plantea en el grado en Periodismo de la materia Estructuras de la comunicación, es

decir, cuál es su objeto de estudio y su didáctica. De acuerdo a este objetivo, se analizan las asignaturas que abordan el área de conocimiento propio de Estructuras de la Comunicación, dentro del grado de Periodismo. Para ello, se observa de forma comparativa cómo se organiza el contenido del temario, y desde qué paradigmas o escuelas se enmarcan la comprensión de la materia, esto es, desde qué referentes teóricos se estudia en el grado la estructura de los medios de comunicación. Asimismo, se describe cómo es hoy en día la enseñanza de esta materia, a partir de la descripción de los objetivos y competencias, así como de las metodologías empleadas y los sistemas de evaluación.

La asignatura Estructura de la Comunicación recibe distintas nomenclaturas en los diferentes planes de estudio de Periodismo. Sin embargo, más allá del nombre de la materia, esta área aborda un ámbito interdisciplinario que tiene como objetivo el estudio de las industrias comunicativas, también denominadas industrias culturales. En esta materia confluyen los aspectos económicos, políticos, tecnológicos, entre otros, con los sectores industriales que conforman el mundo de la comunicación.

2. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

En las últimas dos décadas, la investigación en Comunicación ha experimentado un gran desarrollo que, como señalaban Carrasco-Campos, Saperas y Martínez-Nicolás (2018), permite afirmar que se encuentra en un proceso de convergencia con los modelos académicos internacionales.

En ese proceso de convergencia, la investigación en Comunicación ha consolidado grandes avances a partir de su abordaje desde distintas áreas y líneas de investigación. Una de esas líneas es la metainvestigación en Comunicación. En la tradición de estudios sobre Comunicación, los trabajos científicos sobre sus distintos campos y disciplinas científicas cuentan con un gran arraigo. Una de esas líneas de investigación es el estudio de la producción académica en revistas especializadas en Comunicación (Martínez Nicolás y Saperas, 2011; López-Rabadán y Vicente-Mariño, 2011; Carrasco-Campos et al., 2018).

También son numerosos los trabajos sobre las áreas disciplinares de la Comunicación. En esta línea, destacan otros trabajos sobre las áreas disciplinares de la comunicación, entre los que se subraya la aportación de Tejedor y Cervi (2017), quienes analizan la oferta curricular de los estudios sobre Comunicación y Periodismo de las universidades más prestigiosas del mundo. Por su parte, en esa misma línea Sánchez (2013) plantea un análisis comparado de los planes de estudio del grado de periodismo en la universidad española.

Desde una perspectiva igualmente comparativa de los estudios y concretamente de la investigación en el área, destaca el trabajo de Baños, Martínez y Papí (2021), en el que se describe la formación de investigadores en comunicación.

Resulta asimismo relevante lo que se ha estudiado el perfil de los investigadores españoles más productivos en el área de Comunicación (Gómez y Roses, 2015); así como la situación actual de los estudios universitarios de comunicación en España (Serra, 2018) y el grado de especialización (Perlado y Saavedra, 2017); junto con el mapa de competencias (Serrano, Lorenzo y Peyró, 2010). Otra línea de investigación relevante que permite conocer los contenidos curriculares y planteamiento de los estudios de grado en el área son los trabajos que abordan el proceso de adaptación de los estudios de comunicación al EEES (Rodrigo-Alsina y Lazcano, 2014) y cómo en ese proceso los nuevos grados han adquirido una mayor dimensión profesionalista (Alsina y Fabra, 2009).

Asimismo, la investigación sobre contenidos disciplinares del Periodismo también se ha planteado desde el análisis de la producción académica y enfoques metodológicos de las distintas materias y disciplinas. En este grupo de trabajos, en definitiva, como señalan Carrasco-Campos et al. (2018, p. 48), se trata de «describir cómo se organiza un campo de investigación, qué tendencias o problemas puede presentar su desarrollo y establecer propuestas de solución o de mejora». Dentro de este grupo de trabajos que analizan el corpus teórico de las distintas materias que conforman las Ciencias de la Comunicación, destacan trabajos sobre asignaturas y áreas del saber, tales como Teoría de la Comunicación (Alsina y Fabra, 1995), Metodología de la Investigación (Lazcano-Peña, 2013; Clua, 2013), Políticas de Comunicación (Castillo, 2011), Relaciones Públicas y Comunicación Corporativa (Hernández, Lozada y Matilla, 2009), Creatividad y estrategia (Castelló-Martínez, 2020) o Proyectos (García-Asensio et al., 2011).

Por último, cabe destacar trabajos específicos que, desde el punto de vista de los fundamentos teóricos de la materia, proponen una revisión de los fundamentos de la disciplina Estructura de la Comunicación. El trabajo de Jones (2005) es un clásico para el estudio de la Estructura, puesto que realiza una aproximación teórica a esta disciplina académica, a partir de sus principios y entroncamiento con la escuela crítica y la funcional. El origen de la Estructura se sitúa en la confluencia de la *Escuela Mass Communication Research* de los años cuarenta en Estados Unidos con la *Escuela de Fráncfort*. Dos paradigmas teóricos que, desde distintas escuelas ideológicas, tienen como objetivo estudiar la estructura y el entramado de los medios de comunicación, desde su dimensión política, económica, social y cultural.

Por una parte, el estudio desde los aspectos más empíricos confluye en la tradición de la *Mass Communication Research*, escuela funcionalista americana más pegada al mercado. Con el paso del tiempo, especialmente en el ámbito anglosajón, ha ido evolucionando hacia el estudio de las distintas industrias de la comunicación, también denominadas industrias de contenidos, de la información, del entretenimiento, etc. (Jones, 2005, p. 4).

Por su parte, la corriente crítica, en cuyo origen se observa un entroncamiento con la ideología marxista, fundamenta su estudio del sistema comunicativo en la industria

cultural, término acuñado por Horkheimer y Adorno (1988). Sin embargo, aunque el término industrias culturales ponga el acento en los agentes, el centro de gravedad del paradigma crítico está en la producción cultural, esto es, en la comunicación de masas, que adopta como resultado el denominado producto cultural. Décadas después de su origen, y distanciado de algunos de los fundamentos de su paradigma, el estudio de las industrias culturales ha evolucionado hacia la Estructura de la Comunicación, gracias a la labor de revisión y actualización de autores como Miguel de Bustos, Zallo y Azpillaga (1998) o Bustamante (2008).

Como concluye Artero (2015), mientras que la escuela funcional puso su objeto de estudio bajo el prisma del análisis economicista, apoyándose en los principios neoliberales; por su parte, la escuela crítica se interesó más por los efectos de los medios, gracias a la interdisciplinariedad con la sociología, o la lingüística, entre otras.

Por lo tanto, entre los márgenes delimitadores de esas dos escuelas, la asignatura de Estructura tiene como objetivo describir la realidad de los medios de comunicación. Las distintas materias impartidas en los grados se alinean también con esos paradigmas teóricos, que responden al estudio de la realidad mediática bajo el modelo de las industrias culturales por una parte o, de otra, desde el estudio de la estructura del mercado; dos escuelas distantes entre las cuales discurre el estudio de los sistemas mediáticos, que aplica una visión integradora de algunos de los aspectos de ambos paradigmas teóricos. Esto explica, tal y como se verá con más detalle, la diversidad en la nomenclatura de las asignaturas analizadas.

Asimismo, y dada la complejidad del estudio de una realidad tan interdisciplinar como es la Comunicación, se observa el solapamiento de los temas abordados en Estructura con algunas otras líneas de investigación, como son la concentración informativa o las políticas de comunicación, aspectos ambos que bien pueden abordarse en el grado en Periodismo como asignaturas propias o confluir en el temario de la asignatura de Estructuras.

3. METODOLOGÍA

El objetivo de este trabajo es realizar un análisis descriptivo de la asignatura Estructura de la Comunicación en los grados en Periodismo desde el punto de vista de su enseñanza, por lo que se incluyen aspectos de análisis referentes a sus contenidos, didáctica y evaluación.

Para precisar el objeto de estudio, cabe recordar la diferenciación entre campo académico y sus subcampos (científico, educativo y profesional). Para ello se sigue el modelo aplicado por Lazcano-Peña (2013), y basado en la definición aportada por Vasallo de Lopes (2011). De esta forma, para el estudio de la asignatura Estructura de la Comunicación, el presente trabajo analiza el plano educativo, es decir, cómo se imparte esta materia en la universidad española, por lo que, aunque se haga referencia

a cuestiones disciplinares, no es objeto de este trabajo el análisis de esta disciplina desde su ámbito científico. Por lo tanto, se circunscribe el objeto de estudio al subcampo del análisis de la materia desde su enfoque educativo, siendo la materia objeto de estudio la asignatura Estructura de la Comunicación, y el subcampo de análisis la forma en la que se organizan los contenidos, su metodología y modelos de evaluación en la enseñanza de dicha materia.

El trabajo responde a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuántas, cuáles y cómo se distribuyen las asignaturas sobre Estructura?
- ¿Cuáles son los objetivos curriculares y competencias?
- ¿Cuál es la tipología, orientación de contenidos y temáticas preferentes?
- ¿Qué tipología de metodologías docentes se implementan en su enseñanza y sistemas de evaluación?
- ¿Cuáles son los principales recursos didácticos empleados?

Retomando los objetivos de este trabajo, las preguntas que guían el trabajo están encaminadas a describir el abordaje de la asignatura de Estructuras de la Comunicación desde la docencia en las facultades de Comunicación en España. Para responder al objetivo planteado en este trabajo se realiza una investigación descriptiva de la docencia sobre Estructura, mediante un análisis de contenido de los planes y guías docentes de los grados en Periodismo ofertados en España en 2021.

En la primera fase del trabajo se analizan todos los títulos, en sus distintos niveles Mecés, que incluyen en su nomenclatura Periodismo. Por lo que quedan excluidos, además de los dobles grados, otros estudios relacionados con la Comunicación Audiovisual, la Publicidad y las Relaciones Públicas, así como la denominación de grado en Comunicación, que incluye materias de Periodismo. Tras la aplicación de este criterio, la muestra inicial arroja un resultado de 94 estudios de Periodismo, extraídos de la base de datos del Registro de Universidades, Centros y Títulos del Ministerio de Educación (RUCT).

En esta muestra inicial se realiza un primer cribado, de forma que 34 títulos se descartan porque o bien están ya extinguidos (18 títulos) o en fase de extinción (16 restantes). El resultado es un total de una muestra de 60 títulos analizados.

Los títulos vigentes y que en la fecha del análisis están funcionando se distribuyen de la siguiente forma: dos programas de doctorado, 40 títulos, que corresponden a estudios de grado, y 18 másteres.

De esos 60 títulos se analiza el plan de estudio y las correspondientes guías docentes, de forma que en un segundo cribado se excluyen los 18 títulos de másteres al no detectarse ninguna asignatura relacionada con Estructura. La muestra queda finalmente conformada con los dos programas de doctorado y los 40 estudios de grado. Finalmente, tras el análisis de los planes de estudio de los diferentes grados de Periodismo impartidos en España, se observa que en cinco de ellos no se incluye ninguna asignatura relacionada con la materia Estructura de la Comunicación.

Una vez realizada la selección de la muestra, el siguiente paso fue la extracción de la información que aparece en la base de datos del Ministerio de Educación en su sección correspondiente a Registro de Universidades (RUCT). Los datos extraídos se cotejan con los homólogos ofrecidos por las distintas Universidades en sus páginas web. De esta forma, para la recolección de los datos se analizan los planes de estudio de los grados incluidos en la muestra y el análisis de las guías docentes de la asignatura de Estructura.

El siguiente paso fue el diseño de una ficha de codificación para aplicar el análisis de contenido de las guías docentes en las asignaturas relacionadas con Estructura e impartidas en los grados de Periodismo en la Universidad española. De acuerdo a este objetivo, se consideran las variables que remiten a aspectos relativos al (1) contenido de la materia y bibliografía, (2) objetivos de aprendizaje, (3) competencias (genéricas, específicas y transversales), (4) metodologías y (5) sistema de evaluación. La ficha incluye un campo abierto en el que se detalla la orientación temática de los contenidos incluidos en la guía docente, fruto del análisis cualitativo de aspectos tales como el diseño del temario, los objetivos de aprendizaje y la bibliografía sugerida en la guía.

4. RESULTADOS

Estructura de la comunicación es una disciplina que se preocupa por el estudio empírico de las industrias comunicativas y culturales. La asignatura Estructura de la Comunicación se incluye en la planificación docente de un total de 35 grados, lo que supone 87,5% de los planes de estudio del grado en Periodismo que se imparten en España.

Es destacable que las cinco Universidades en las que se ofrece el grado en Periodismo y no se incluye esta materia cuatro de ellas son universidades privadas que, además, han renovado recientemente sus planes de estudio. Son la Universidad Europea de Madrid, San Pablo-CEU y Cardenal Herrera-CEU, además la Universidad de San Jorge. La única universidad pública que en su plan de estudios no incluye esta materia es la Universidad del País Vasco.

Es reseñable que, además de en el grado en Periodismo, también la materia se incluye en el grado en Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas. Además, la formación en el área de Estructura se completa en 7 Universidades (17,5% de las Universidades que imparten grado en Periodismo) con, además, asignaturas obligatorias y mayormente optativas que complementan el itinerario formativo. Sirva a modo de ejemplo el grado en Periodismo de la facultad de Comunicación de la Universidad de Málaga, donde se plantea un módulo obligatorio de Estructura y Sistema de Medios, con un total de 12 créditos y que comprende dos asignaturas de 6 créditos cada una, esto es, Sistema de Medios en España y Estructura Global de los Medios. Asimismo, y como complemento de formación, dentro del módulo optativo, que tiene

un total de 54 créditos, una de las asignaturas ofertadas es Análisis comparado de los sistemas de medios en Europa (6 créditos ECTS).

Las universidades que ofrecen, junto con una asignatura de Estructura, una asignatura optativa complementaria para reforzar la formación en esta área son la Universidad de Castilla la Mancha, la Universidad de Navarra, la Universidad Jaime I de Castellón, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Murcia, la Universidad Ramón Llull y la Universidad de Lleida. Al respecto, el caso más reseñable en este sentido es el del grado en Periodismo en la universidad en Málaga, única universidad donde se imparten tres asignaturas dentro de esta área de conocimiento, esto es, Estructura global de los medios y Sistema de medios en España, ambas obligatorias, y, además, la optativa Análisis comparado de sistema de medios en Europa.

En lo que respecta a la presencia de esta materia en los otros niveles de estudio, esto es, máster y doctorado, tan solo se encuentra esta materia a nivel de máster en dos universidades, esto es, el máster en Periodismo cultural y nuevas tendencias de la Universidad Rey Juan Carlos, donde se imparte la asignatura Mercado de la cultura, y el máster en Nuevos medios interactivos y periodismo multimedia, de la Escuela Internacional de Posgrado de la Facultad de Comunicación y Documentación de Granada.

Con respecto a la asignación de créditos que recibe la materia, se observa que en el 95% de los grados en Periodismo la carga docente de esta asignatura es de 6 créditos. En todos los grados en los que se imparte, esta materia es, además, obligatoria, salvo en la Universidad Miguel Hernández, que es el único caso en el que la asignatura de Estructura es optativa. Con respecto a la carga docente, en todos los casos recibe 6 créditos ECTS. Las dos únicas excepciones son la Universidad de Extremadura y Universidad de Murcia, donde en ambos casos con 12 créditos la asignatura se imparte de forma anual. Con respecto al curso en el que se imparte hay una gran diversidad, siendo cuarto año el menos frecuente (14,2% de los grados), seguido del primer año (25,7%). Por el contrario, mayormente esta asignatura se oferta en el segundo año de la carrera (31% de los grados) y asimismo también en el 28% de los grados, en el tercer curso.

Por su parte, la denominación de la materia experimenta algunos cambios en los distintos grados y asimismo presenta un desarrollo de contenidos que difiere en su abordaje. Para el análisis de su nomenclatura se ha considerado la asignatura que incluye los contenidos teóricos de la materia, por lo que en los casos en los que la Universidad imparte, además, una optativa, se ha tenido en cuenta el contenido del temario para determinar si respondía al objeto de la materia circunscrito en el estudio de la Estructura. De esta forma, los resultados obtenidos muestran que, en primer lugar, con respecto a la nomenclatura de la materia hay una gran disparidad de nombres, aunque Estructura de la Comunicación es el más presente, concretamente en el 31% de los grados en Periodismo. Una variante es Estructura del sistema de medios (8,6%) y Estructura y sistema mundial de la información (5,7%). También hay dos universidades que imparten la materia bajo la denominación Industrias Culturales (Universidad Católica San Antonio y la Universidad de Santiago de Compostela).

Junto con la denominación clásica y más frecuente de Estructura de la Comunicación, también esta materia adopta variantes terminológicas próximas, tales como Estructura de la Comunicación social, Estructura general de la Comunicación y Estructura del periodismo. Asimismo, en algunos casos se plantea la materia desde el enfoque sistémico y la asignatura se denomina Estructura del sistema de medios o Estructura del sistema comunicativo. Se recalca la denominación Estructura de los mercados mediáticos y Estructura y Sistema Mundial de la Información, pues en ambos casos se aúna en su nomenclatura el estudio de la estructura y con el enfoque sistémico. También reseñable en este mismo sentido es el caso de Estructura y Poder de la Comunicación de la Universidad de Sevilla y Estructuras de las Industrias Comunicativas, que se imparte en Universidad Católica San Antonio.

Por su parte, las Universidades Abat Oliva y Málaga optan por enfoque sistémico de esta materia, incluyendo en sus planes las asignaturas Análisis del sistema de medios y Sistema de medios en España, respectivamente. Por último, se destacan dos casos en los que la asignatura de Estructura se aborda conjuntamente desde un enfoque empresarial, al menos en su denominación, al adoptar la nomenclatura de Empresa Informativa y Grupos Multimedia, en la Universidad de La Laguna, y Empresa y Estructura de la Comunicación (Universidad Ramón Llull).

Las divergencias en la denominación sugieren la conveniencia de analizar los planteamientos disciplinares de esta materia. Al respecto hay que considerar el hecho de que tras los distintos nombres que recibe la asignatura, en algunos casos se está ante distintos enfoques fundamentos teóricos de distintas escuelas. Esto nos lleva al terreno de la discusión académica, que muestra que existen distintos enfoques históricos, doctrinales y epistemológicos, más o menos próximos a la escuela funcionalista o la crítica. De ahí que la apuesta en la nomenclatura por el concepto de industrias, aproxima la materia a la escuela crítica, frente a planteamientos más funcionalistas en aquellas asignaturas que analizan los distintos mercados de la comunicación y su estructura.

Del análisis del temario descrito en las guías docentes se detecta que los aspectos compartidos son el estudio de la estructura de los medios de comunicación y de los mercados, preferentemente prensa, radio, televisión e Internet. Es importante destacar que el objetivo de esta materia es conocer la configuración de la industria de la comunicación, así como las tendencias de evolución que experimenta, siempre en el contexto de cambios económicos, tecnológicos y culturales que experimenta la sociedad. La mayor parte de los temarios se dividen en función de los diferentes mercados geográficos y en algunos casos por sectores industriales. Asimismo, solo en algunos casos se incluye un bloque reservado a grupos de comunicación y empresas multimedia. Asimismo, se analizan aspectos definitorios desde el punto de vista industrial y empresarial, como es el papel de la tecnología y los modelos de negocio, la concentración y la globalización.

En menor medida, en algunas asignaturas se incluye en el temario el estudio de aspectos tales como las políticas de comunicación y la legislación del ámbito de los

medios de comunicación. Se destaca también cómo en algunos planes de estudio se considera la importancia del conocimiento de los fundamentos de la estructura de los distintos mercados local, nacional e internacional. Se subraya la dimensión local especialmente en el caso de las universidades catalanas y también en Valencia y Santiago de Compostela, donde se analiza la estructura de los medios en sus correspondientes comunidades autónomas. Asimismo, en algunos planes de estudio, se incluyen los medios públicos, aunque en otras Universidades se reserva este aspecto a asignaturas específicas, como es el caso de la Universidad de Málaga, que cuenta con la materia Medios públicos.

En otros casos, como la Universidad de Murcia y la Laguna, la materia se imparte bajo la denominación de Empresa y estructura. Sin embargo, en la Universidad de Murcia el temario tan solo incluye una parte menor de aspectos relacionados con la gestión empresarial de estas organizaciones; mientras que, por su parte, en la Universidad de la Laguna la asignatura tiene como objeto de estudio cuestiones empresariales relacionadas con la gestión de los medios y solo el último bloque incluye el análisis de los mercados. Esto se debe a que en la mayor parte de los planes de estudio existe una asignatura que expresamente aborda los aspectos referentes a la empresa informativa y constituye una materia obligatoria. Es destacable el caso del centro universitario Villanueva que en su plan docente la asignatura Estructura y Sistema Mundial de la Información aúna tanto el enfoque las industrias culturales y la economía política, como el análisis comparado de sistema de medios en Europa y aspectos propios de Empresa informativa, relacionados con las empresas y su gestión.

Por último, se destaca que solo en algunas universidades se incluye el estudio de la Estructura desde ramas industriales culturales tales como el cine, el editorial, el videojuego o la discográfica. Asimismo, se destaca cómo en el grado en Periodismo de la Universitat Jaume I, en Málaga y en Castilla la Mancha, la asignatura de Estructura se plantea con continuidad con otras asignaturas, de forma que el alumnado tiene una visión completa desde el enfoque de las industrias culturales, la economía de los medios, en los distintos niveles de análisis geográfico y por mercados.

En lo que se refiere a las metodologías docentes empleadas, se revisan las especificaciones metodológicas que aparecen en las guías de las asignaturas. En ocho guías no se hace mención expresa a esta cuestión, por lo que no se tienen en cuenta en la evaluación de los aspectos metodológicos. De acuerdo a las indicaciones que al respecto se muestran expresamente en las guías docentes, se observa que la lección magistral es el método más utilizado, presente en el 93,75% de las guías docentes de la asignatura de Estructura, seguido de dinámicas de trabajo en grupo (56,2%) y ejercicios individuales (40,6%). Además, en el 43% de los casos se programa trabajo en seminarios, conferencias y laboratorios (18,6%), elaboración de informes sectoriales (12,5%), lecturas (43,7%), estudio de casos (28,1%) y aprendizaje colaborativo (12,5%). Además, se incluye de forma minoritaria las conferencias y foros de debate (9,3%), resolución de problemas (6,25%), clase inversa (3,1%) y reuniones con profesionales (3,1%).

Por último, el sistema de evaluación presenta un modelo basado fundamentalmente en pruebas de conocimiento, que constituyen entre el 40 y el 60% de la calificación final. Al respecto varían entre las asignaturas en las que hay una única prueba final y aquellas que organizan la prueba en evaluación continua mediante varias pruebas de conocimiento. Además, el modelo de evaluación incluye, en coherencia con los objetivos competenciales, pruebas de trabajo en equipo, que varían en su ponderación entre el 20 y el 40%. En algunos casos, además, se incluye en la calificación final con un peso alrededor del 10% de una prueba de exposición, foro o debate.

5. CONCLUSIONES

En el trabajo se analizan 60 títulos en nivel de grado, máster y doctorado en Periodismo. Tras el análisis de la materia sobre Estructuras de Comunicación en los diferentes planes de estudio y sus correspondientes guías docentes, se concluye que la asignatura está mayoritariamente presente en los grados en Periodismo. Concretamente el 87,5% de los grados en Periodismo incluye esta asignatura, aunque con distintas denominaciones. No ocurre lo mismo, en el nivel de máster y minoritariamente en los programas de doctorado. Además, en el 17,5% de los grados que incorporan esta materia se oferta también al menos una asignatura formativa complementaria en esta área. En el 95% de los casos, la asignatura de Estructura es obligatoria y tiene una carga docente de 6 crédito. En el 31% de los grados, la asignatura se aparece en el segundo año del plan de estudios y en el 28%, en el tercer curso.

Menor homogeneidad se observa con respecto a la nomenclatura que recibe. Aunque Estructura de la Comunicación es el nombre más presente, concretamente en el 31% de los grados en Periodismo, el resto presenta variantes que van desde la denominación de Estructura del sistema de medios (en el 8,6% de los grados) a Estructura y sistema mundial de la información (5,7%). También hay dos universidades que imparten la materia bajo la denominación Industrias Culturales (Universidad Católica San Antonio y la Universidad de Santiago de Compostela). Las nomenclaturas incluyen otras muchas variantes, como Estructura del sistema de medios, Estructura del sistema comunicativo, Estructura de los mercados mediáticos o Estructura y Sistema Mundial de la Información, entre otras muchas. Tras cotejar las denominaciones de la materia con sus correspondientes temarios se observa que, tras los distintos nombres que recibe la asignatura, hay una correspondencia con los enfoques teóricos de las escuelas crítica y funcionalista. A pesar de esas relevantes diferencias, también se observa que comparten un mismo corpus teórico, esto es, el estudio de la estructura de los medios de comunicación y de los mercados, preferentemente prensa, radio, televisión e Internet.

Las conclusiones sugieren la necesidad de ahondar y actualizar los contenidos con el estudio de las líneas de evolución que presenta el mercado de la comunicación, a

la vista de los cambios en el ecosistema informativo, cambios que, a su vez, tienen un importante reflejo en las estructuras mediáticas a nivel empresarial.

6. REFERENCIAS

- Alsina, M. R. y Fabra, U. P. (2009). Las teorías de la Comunicación en el espacio europeo de educación superior. El caso de la Universidad Pompeu Fabra. *Diálogos de la Comunicación* (80).
- Artero, J. P. (2015). Economía y empresa de comunicación. *Austral Comunicación*, 4(1), 11-40. <https://doi.org/10.26422/aucom.2015.0401.art>
- Baños, M.; Martínez, F. y Papí, N. (2021). *La formación de investigadores en Comunicación. Situación actual y desafíos*. Observatorio ATIC. Salamanca: Comunicación Social.
- Bustamante, E. (2008). *Hacia un nuevo sistema mundial de comunicación: las industrias culturales en la era digital*. Editorial Gedisa.
- Carrasco-Campos, Á.; Saperas, E. y Martínez-Nicolás, M. (2018). ¿Cómo investigamos la comunicación en España? Universidades públicas y privadas en las publicaciones científicas de comunicación españolas (1990-2014). *adComunica*, 45-63. <https://doi.org/10.6035/2174-0992.2018.15.4>
- Castelló-Martínez, A. (2020). Las asignaturas de creatividad y estrategia en los Grados en Comunicación en España. *Revista Latina de Comunicación Social* (77), 143-178. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1453>
- Castillo, G. P. (2011). *El reto del EEES en docencia e investigación en el área de los medios sociales*. Vision Libros.
- Clua, A. (2013). Las asignaturas de metodología de la investigación en los grados de Comunicación, Periodismo y Publicidad y Relaciones Públicas de las universidades españolas: Análisis crítico frente a los retos del EEES, en Mariño, M.; González, T. y Pacheco M. (Coords). *Investigar la Comunicación hoy. Revisión de políticas científicas y aportaciones metodológicas: Simposio Internacional sobre Política Científica en Comunicación* (103-104).
- Gómez Calderón, B. y Roses, S. (2015). Autores españoles altamente productivos en comunicación (2009-2013): Perfil, impacto e internacionalización. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales* (4), 499-516.
- Hernández, S.; Lozada, J.C.; Matilla, K. (2009). Las relaciones públicas y la comunicación corporativa en la oferta universitaria de postgrado del estado español: análisis sistemático y proyectivo y una iniciativa de observatorio del estado de la situación por parte de una asociación profesional. *Razón y Palabra* (70), 1-18.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. W. (1988). *Dialéctica del iluminismo*. Sudamericana.
- Jones, D. E. (2005). Aproximación teórica a la Estructura de la Comunicación Social. *Sphera Pública* (22), 54-63.

- De Bustos, J. C. M., Zallo, R. y Azpillaga, P. (1998). Las industrias culturales en la economía informal. *Zer: Revista de estudios de comunicación*, (5), 2.
- Lazcano-Peña, D. (2013). Metodologías de investigación: Aproximación a su enseñanza en el grado de periodismo en España. *Periodística* (15), 11-28.
- Perlado, M. y Saavedra, M. (2017). *Los estudios universitarios especializados en comunicación en España*. UOC.
- Rodrigo-Alsina, M. y Lazcano-Peña, D. (2014). La enseñanza en Comunicación y su proceso de adaptación al EEES como objeto de estudio: Una visión panorámica. *Comunicación y Sociedad* (19), 221-239.
- Sánchez, P. (2013). Propuesta metodológica para el análisis comparado de los planes de estudio en la Licenciatura y el Grado de Periodismo en la Universidad española, en Vicente, M. González, T. y Pacheco, M. (Coords.). *Investigar la Comunicación hoy. Revisión de políticas científicas y aportaciones metodológicas: Simposio Internacional sobre Política Científica en Comunicación* (365-382).
- Serra, M. C. (2018). Los estudios universitarios de comunicación en España (2017). Análisis de la situación actual para un debate abierto sobre su futuro estratégico, en Postigo, I. y Recorder, M.J. (Coords). *Los y las tics en los estudios de comunicación* (15-83).
- Serrano, M. J. P.; Lorenzo, F. C. y Peyró, C. F. (2010). El sistema ECTS y el mapa de competencias como elementos vertebradores de los nuevos estudios de grado en comunicación. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad* (61), 2-9.
- Tejedor, S. y Cervi, L. (2017). Análisis de los estudios de Periodismo y Comunicación en las principales universidades del mundo. Competencias, objetivos y asignaturas. *Revista Latina de Comunicación Social* (72), 1 626-1 647. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2017-1238>.
- Vassallo de Lopes, M.I (2001). Reflexiones sobre el estatuto disciplinario del campo de la comunicación, en Vassallo de Lopes, M.I. y Fuentes, R. (Ed.) *Comunicación: campo y objeto de estudio: Perspectivas reflexivas latinoamericanas* (43-58).

AGRADECIMIENTOS:

El trabajo ha sido financiado por el Departamento de Periodismo de la Universidad de Málaga.

17. La educación compensatoria en tiempos de pandemia: el caso de la atención domiciliaria

ESTEFANÍA FERNÁNDEZ ANTÓN

Universidad Internacional de La Rioja (España)

estefania.fernandez@unir.net

RESUMEN: Dentro de las etapas educativas obligatorias, la educación compensatoria se sustenta en diferentes propuestas que garantizan la equidad fuera del aula ordinaria. Un ejemplo es la atención en el domicilio, iniciativa que dirige la acción socioeducativa al alumnado que no puede asistir a la escuela por cuestiones de salud. En momentos de pandemia, el número de maestros y maestras de atención en el domicilio ha ido en aumento, para proteger la salud de dichos alumnos y alumnas. Así pues, durante este curso escolar, esta labor docente ha ganado protagonismo, desde la cual se busca reflexionar sobre posibles buenas prácticas que favorecen o contribuyen con el proceso de aprendizaje de los discentes. El procedimiento base para alcanzar dicho objetivo es el análisis del diario docente elaborado desde el primer trimestre hasta nuestros días. Determinando como una de las acciones educativas más apropiadas, para la atención domiciliaria en tiempos de pandemia a la gamificación sustentada en la investigación.

Palabras clave: atención domiciliaria educativa; diario docente; gamificación.

ABSTRACT: In the compulsory educational stages, compensatory education seeks to guarantee equality outside the ordinary classroom through different proposals. Domestic education is an example that directs socio-educational action to students who cannot attend school due to health problems. In times of pandemic, the number of home care teachers has been increasing to protect the health of these students. Thus, during this school year, this teaching work has gained prominence, From this we seek to reflect on possible good practices that favor or contribute to the learning process of students. The basic procedure to achieve this aim is the analysis of the teaching log book prepared from the first quarter to the present. They conclude that one of the most appropriate educational actions, for home care in times of pandemic or is gamification based on research.

Key words: home based education; teaching log book; gamification.

1. INTRODUCCIÓN

En el año 1986 el Parlamento Europeo aprobó la Carta Europea de los Niños y las Niñas Hospitalizados. En este documento se determinó que los menores que estuvieran hospitalizados, total o parcialmente, tenían derecho a seguir con sus estudios y a recibir materiales didácticos de su escuela de origen (European Parliament, 1986).

En otros documentos de carácter normativo se indica que ha de tener lugar la inclusión de todos los niños y niñas indistintamente de su estado de salud. Es el caso de la Ley 2/2006, de 3 de mayo, de Educación que considera fundamental que no tenga lugar ningún acto discriminatorio por cuestiones de nacimiento, origen racial o étnico, sexo, religión, opinión, discapacidad, edad, enfermedad, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

En la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, se determina que la educación compensatoria debe velar por la integración de todos los estudiantes, independientemente de sus posibilidades personales, culturales, sociales y económicas. Estas circunstancias nunca deben interponerse en la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y de oportunidades.

En otras referencias normativas más actuales (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) también se puede identificar la defensa de la educación por encima de condiciones o circunstancias como el nacimiento, el origen racial, la procedencia étnica, las creencias religiosas, las convicciones, la edad, la discapacidad, la identidad sexual, la enfermedad o cualquier otra condición o circunstancia.

Para garantizar la inclusión educativa del alumnado que no puede acceder a la escuela por cuestiones de salud, Ruiz y García (2019) destacan las propuestas de las aulas hospitalarias y de la atención domiciliaria. Se incluye a ambas en la Pedagogía Hospitalaria que tiene lugar cuando un alumno o alumna padece una enfermedad o está en estado convaleciente por la misma, velando así por su derecho educativo y en pro de su calidad de vida mediante las unidades señaladas de aulas hospitalarias o de atención en el domicilio. De acuerdo con los anteriores autores, son propuestas que se realizan, desde la escuela, pero sin ésta. Molina, Arredondo y González, (2020) también incluyen las dos propuestas dentro de la Pedagogía Hospitalaria, asegurando que buscan la educación inclusiva de todo el alumnado por razones sociales, culturales y de salud.

A principios de los 90, Polaino y Lizasoain (1992) explicaban cómo era la Pedagogía Hospitalaria en otras partes del mundo. En Alemania, en el ámbito hospitalario de tales fechas, los docentes no tenían que cubrir un currículo escolar y podían emplear el método Montessori. También se comenta los ejemplos de Dinamarca y de Francia, entre algunos otros. En el primer de ellos, se indica que la educación de los niños y niñas hospitalizados procede del año 1875, que coincide con los brotes de tuberculosis.

En el caso de Francia, la enseñanza de niños y niñas hospitalizados se desarrolla desde la década de los 50. En el caso de España, dicha pedagogía comienza en el 1982 a raíz de la Ley de Integración Social de los Minusválidos (Ley 13/1982, de 7 de abril, BOE 30 de abril, de 1982). Hay que tener presente que este documento no se enfoca a la atención educacional en los hospitales.

Otros autores como Blasco (2018) enmarcan a las dos iniciativas, atención educacional en los hospitales y en domicilio, en la educación compensatoria junto con la atención personalizada que necesitan algunos estudiantes en las aulas. Describiendo a la atención educativa en el hogar del estudiante como al apoyo educativo que recibe el alumnado en su domicilio por una situación de convalecencia.

Se cuenta con otras aclaraciones de la iniciativa de atención domiciliaria. Es el caso de la explicación de Grau (2004) que entiende a la misma como a la atención educativa que lleva a cabo un maestro o maestra en el domicilio de un alumno u alumna que recibe tratamientos y cuidados médicos.

Martínez (2015) explica el origen del programa de atención en el domicilio, planteando que cuando los niños y niñas padecían enfermedades crónicas, una vez que les daban de alta en el hospital, se veían obligados a pasar un proceso de recuperación en el domicilio sin la asistencia a la escuela. Esto conllevaba a que el niño o la niña se perdieran clases y lecciones diarias, por lo tanto, una vez que salían de las aulas hospitalarias su proceso educativo se veía afectado. Con el avance de los tratamientos terapéuticos y los intentos de reducir la estancia en los hospitales, aparecieron los programas de educación en la casa del alumnado.

Además, en tiempos de pandemia, la educación de atención domiciliaria gana más protagonismo, debido a que los niños con determinadas circunstancias de salud no pueden asistir a los centros educativos. Estudios previos determinan que es fundamental la protección educativa de los menores, en tales momentos, para evitar cualquier tipo de desigualdad, entre las que se destaca la brecha digital (Lloyd, 2020; Trujillo et al, 2020).

A continuación, se explicará el funcionamiento de la propuesta apoyándonos en algunas resoluciones normativas, instrucciones, entre otros documentos (elaborados por organismos administrativos de las diferentes comunidades autónomas), así como en otros trabajos previos.

En este trabajo, la acción educativa de atención domiciliaria se desarrolla a través del cuerpo de maestros interinos del *Departament d'Educació de Catalunya*. En la *RESOLUCIÓ EDU/3699/2007, de 5 de desembre* [Resolución EDU/3699/2007, de 5 de diciembre], se indica que la acción domiciliaria puede desarrollarse en la educación básica. Y, desde la misma, el profesor tutor del aula ordinaria y el maestro que atiende dentro del domicilio han de estar coordinados e incluso, si fuera necesario, también tienen que seguir el proceso de enseñanza y aprendizaje con el docente del aula hospitalaria. Asimismo, se mantiene que una vez que el alumno o la alumna se incorpora al centro, la atención en el domicilio deja de tener lugar.

En otros lugares como en Andalucía, se denomina Acompañamiento Escolar Domiciliario y está dirigida a posibilitar la continuidad en el proceso educativo al alumnado, entre 6 y 16 años, que no pueda asistir al centro educativo con normalidad por razones de salud. Las acciones del docente que se dirige al domicilio están en consonancia con las prescripciones del informe del Equipo de Orientación, con el Departamento de Orientación y con el procedimiento y medidas incluidas dentro de las funciones tutoriales desarrolladas por el tutor o la tutora (Consejería de Educación Dirección General de Participación y Equidad, 2018).

En otros contextos como, por ejemplo, en Madrid recibe el nombre de Servicio de Apoyo Educativo Domiciliario. Las etapas educativas a las que va dirigida son: 2º Ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Formación Profesional Básica. Siendo su objetivo proporcionar apoyo educativo en el domicilio de los alumnos en convalecencia prolongada, para evitar su desfase escolar. Una de las cláusulas va dirigidas a aquellas alumnas que necesitan ser apoyadas en su domicilio por complicaciones en su proceso de gestación o derivadas del parto (Dirección General de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Consejería de Educación e Investigación, 2021).

Para poner un último ejemplo, quisiéramos fijarnos en el caso del País Vasco, donde recibe el nombre de Atención Educativa Domiciliaria, la cual es coordinada mediante un conjunto de Centros Territoriales para la Atención Educativa Hospitalaria, Domiciliaria y Terapéutico Educativa. Siendo su finalidad el apoyo educativo al alumnado que no pueda asistir de una manera habitual a su centro escolar por prescripción facultativa ya sea por encontrarse hospitalizado en una institución sanitaria, en hospitalización domiciliaria o por estar incluido en un programa terapéutico educativo (DECRETO 266/2006, de 26 de diciembre, por el que se crean los Centros Territoriales para la Atención Educativa Hospitalaria, Domiciliaria y Terapéutico Educativa).

El programa también está integrado en otras partes, como por ejemplo, Aragón, Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla La Mancha, Castilla y León, Extremadura, Galicia, Islas Baleares, La Rioja, Murcia y Navarra. En algunos lugares, como Aragón, el programa se centra sobre todo en la ciudad de Zaragoza. En otras como, por ejemplo, Castilla La Mancha, al principio, la atención domiciliaria fue llevada a cabo por la ONG *Save the Children*, para después pasar a la Junta de Castilla la Mancha sobre el curso 2001/2002. En Castilla y León, la iniciativa también se planteó por voluntariado de Cruz Roja, *Save the Children* y la asociación de Cosocial, así como por la administración. En el caso de Asturias resulta curioso que la primera aula pionera tenía carácter itinerante, atendida por una profesora perteneciente al Ministerio de Educación y Cultura que recorría las poblaciones de la zona. En el año 1997 se constituyó el Programa de Apoyo Educativo Domiciliario (PAED) a través de un acuerdo en el que formaban parte el Ministerio de Educación y Ciencia y el voluntariado de Cruz Roja Juventud. En 2001, se creó el Programa de Apoyo Educativo Hospitalario y Domiciliario

(PAEHD) desarrollado por profesorado de Enseñanza Secundaria principalmente. Con esto se indica que las fórmulas para llevar a cabo la atención domiciliaria son variadas y pueden ser llevadas a cabo por voluntariado, docentes asignados exclusivamente para la atención domiciliaria y profesores del entorno hospitalario (Martínez, 2015).

Después del marco teórico anterior, se busca establecer que el objetivo que aquí se plantea, éste es: reflexionar sobre posibles buenas prácticas que favorecen o contribuyen con el proceso de aprendizaje de los discentes de acciones educativas compensatorias. De una manera más específica, se quiere proponer buenas prácticas que funcionen en atenciones domiciliarias.

2. CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO EDUCACIÓN COMPENSATORIA: ATENCIÓN DOMICILIARIA EDUCATIVA

En esta parte se revisarán algunos de los documentos previos a este trabajo. En este sentido se ha encontrado algunos estudios sobre atención en el domicilio que concluyen algunas carencias del programa. Por ejemplo, hace más de 15 años, Grau (2004) indicaba que había que analizar posibles estrategias para ayudar a los y las estudiantes que padecen de enfermedades crónicas. Paternain (2014) también determinaba ciertas mejoras que debe incluir el programa: los maestros y las maestras contratadas tienen que saber atender los aspectos académicos y emocionales, así como conocer la enfermedad que afecta al alumnado. Por otro lado, se indica que todos los profesionales implicados deben conocer cuáles son sus competencias y funciones. En la actualidad, Ruíz y García (2019) también encuentran otras carencias, especificando que los docentes que ejercen dentro de la Pedagogía Hospitalaria necesitan de una formación específica que les ayude con dicha función.

En otras partes del mundo, como es el caso de Chile, se encuentran estudios descriptivos (Díaz, González, Piña, y Rubio, 2014) que detallan cómo es el programa con estudiantes que tienen dificultades motoras. Algunas de las cuestiones que se explican son el perfil de los estudiantes, el rol del educador, la metodología empleada, etc. En relación con el perfil, se ha de señalar que son estudiantes hospitalizados y que por orden médica no pueden salir del domicilio, solo para asistir a controles médicos. Además, tienen entre 4 y 14 años. Por otro lado, los educadores deben ser sensibles al estado de salud físico y psicológico del niño o niña. Y el procedimiento de actuación debe velar en todo momento por la inclusión del estudiante en el sistema educativo.

En países como Colombia, hay trabajos enfocados al análisis del programa de la atención domiciliaria (Luengas, Sotelo, y Zapata, 2019). Y, al igual que en otros documentos previos (Díaz, et al. 2014; Paternain, 2014), se indica que es necesario que se incluya al tratamiento psicológico del alumnado. Además, se observó que los estudiantes se encuentran con dificultades adicionales a su estado de salud: déficit de atención y falta de motivación y de socialización, situaciones que se encontraron

al observar comportamientos, aptitudes, y limitaciones generadas por la enfermedad que repercuten a nivel físico y psíquico, manifestando cansancio, sueño, dolores, etc.

Otros documentos son narraciones de experiencias de atención socioeducativas en el domicilio (Castilla, 2010; Rodríguez y Hernández, 2012). En ambos casos se mantiene que el programa educativo de atención en el hogar resulta fundamental para prevenir el desfase curricular y el aislamiento del estudiante. Además, en el caso del segundo trabajo, se considera que es una acción humana al tratar de compensar un hecho tan difícil para una persona como es el de padecer una enfermedad.

En otro grupo se recogen la elaboración de proyectos, como el ciber-cole propuesto por Martínez (2015) o la herramienta Alter de Serrano y Prendes (2014). El objetivo de la primera iniciativa es garantizar una mejor coordinación y comunicación entre todos los agentes educativos implicados (familia, alumnado, docentes, profesionales médicos, etc.) en las aulas hospitalarias y en la atención en domicilio. La propuesta contiene la simulación del proceso, para el cual las TIC son claves.

La herramienta de Serrano y Prendes (2014) es un repositorio TIC para las aulas hospitalarias que permite a los docentes de estos entornos adquirir conocimientos y conocer recursos digitales. Aunque también se consideró que las reducidas jornadas laborales de estos profesionales dificulta el uso de este tipo de herramientas.

Por otro lado, también se consideran como antecedentes a los trabajos que se basan en el uso de videojuegos en el aula para garantizar el aprendizaje de los estudiantes, ya que parte del trabajo desempeñado como maestros del programa de atención en domicilio se nutre de estas actuaciones. Guerra y Revuelta (2015), dentro de la educación en el entorno hospitalario, mantienen que el uso de videojuegos en estos espacios es posible, pero que falta el procedimiento adecuado para hacer uso de estos.

En el grupo de trabajos relacionados con la gamificación, Del Moral Pérez y Fernández (2015) plantean una propuesta de innovación haciendo uso de los videojuegos para el desarrollo de las inteligencias múltiples. Concluyendo que, para que funcionen este tipo de actuaciones, el profesorado antes de ponerlo en práctica, tiene que analizar las propuestas disponibles que encajen con las adaptaciones curriculares. Otros como López y Rodríguez (2016) analizan las experiencias previas que han tenido lugar en los contextos educativos formales para desarrollar las competencias de los estudiantes mediante videojuegos comerciales. Estableciendo que, a partir del año 2010, comenzaron a aparecer juegos que buscan la diversión y el desarrollo de ciertos aprendizajes y habilidades al mismo tiempo. Posteriormente, más allá del año 2012, comenzaron las experiencias centradas en la creación de videojuegos en el aula y en proyectos de ludificación o gamificación educativa. Marín y Martín-Párraga (2014) también forman parte de este grupo de teóricos y establecen que los videojuegos, siempre que se empleen de una manera correcta y bajo la responsabilidad de un profesorado decidido y formado, son un buen recurso educativo para desarrollar los aprendizajes vinculados al currículo escolar.

3. METODOLOGÍA

En esta parte se explicarán las características del programa de atención domiciliaria de una manera genérica y el procedimiento que se ha seleccionado para alcanzar el objetivo del trabajo.

La atención domiciliaria es un programa que se lleva a cabo por maestros interinos principalmente, es decir, profesionales que todavía no han adquirido su plaza en el sistema público. Estos profesionales, junto con la coordinación de la escuela, atienden educativamente a estudiantes que no pueden acceder al entorno escolar por razones de salud, tal y como hemos visto en la parte de introducción. Un maestro o una maestra que tiene una jornada entera en aula ordinaria ya sea interina o tenga la plaza fija, tiene más difícil involucrarse en este tipo de programas, porque durante su horario debe permanecer en el centro escolar.

Este trabajo se centra en la función de los maestros interinos del *Departament d'Educació de Catalunya* (Departamento de Educación de Cataluña). Para ello, dentro de la bolsa de cuerpos de maestros, se ha de seleccionar la opción de dedicación al programa indicado.

En el caso de la etapa de Educación Primaria, se destina un tercio de jornada por cada atención en el domicilio, pudiendo llevar a cabo más de una al mismo momento, pero siempre en unidades domésticas separadas. La administración determina que estas funciones deben quedar divididas de la siguiente manera en dicha etapa, aproximadamente: 8 horas de atención en el domicilio, 2 horas de coordinación con la escuela y 2 horas y media de planificación de la docencia por parte del maestro o maestra. Por otro lado, en la educación secundaria, la permanencia con los estudiantes es menor, de unas 6 horas en el domicilio.

Aunque hay unas condiciones establecidas por la administración educativa, cada atención educativa en el domicilio es única, pues el maestro o maestra que la llevará a cabo tiene que desarrollar su función educativa en un horario personalizado a la realidad del estudiante. En principio, su jornada docente tiene que decidirse entre las horas en las que está abierto el centro educativo. Asimismo, hay maestros y maestras que se dirigen al centro educativo para ser personal de apoyo cuando el estudiante no puede asistir por motivos médicos y otros que proponen a la familia la recuperación de las horas.

Sobre el procedimiento se ha de señalar que el instrumento de este trabajo es el diario docente, en el cual se recoge la práctica diaria el 15 de octubre de 2020. Es así como, en este trabajo, solo se atenderá a la función profesional y, en ningún caso, se centrará en el alumnado ni en su evolución de ningún tipo (social, académica, etc.). El interés del documento es compartir funciones docentes por si se pudieran considerar, para otros profesionales, como buenas prácticas virtuales, es decir, actividades digitales que tienen buenos resultados en función del contexto donde se plantean (Durán y Estay-Niculcar, 2016).

Se comenzó a desarrollar el diario docente un mes más tarde respecto al inicio del curso escolar (14 de septiembre del 2000), debido a que es el tiempo que se tardó en centrar el proceder docente. La duración del diario docente tendrá lugar desde este

momento hasta finalizar la tarea de atención educativa, aunque en este caso se recoge hasta el mes de enero de 2021.

A juicio de Zabalza (2004), escribir sobre la práctica docente, en un diario, es un procedimiento excelente para reflexionar sobre la forma de actuar, siendo a su vez una forma de aprender de una práctica profesional. Para ello, el personal educativo puede explicar e interpretar su acción diaria. En nuestro caso consideramos fundamental elaborar este documento al ser maestros noveles.

Aparte de las virtudes de la herramienta, Zabalza (2004) considera que hay diferentes tipos de diarios, entre los que describe, el que encaja con el nuestro que recibe el nombre de diario estructural de la clase. Estas memorias contienen los días y las actividades realizadas. Y también pueden contener las actividades a realizar. Esta última tarea se lleva cabo a través de una aplicación digital conectada al Smartphone, debido a que programamos las acciones educativas constantemente y este procedimiento nos permite el acceso rápido a las mismas. Es cierto que el diario docente, aparte de la actividad a realizar, contiene de una manera muy breve y solo, en algunas ocasiones, su descripción y el objetivo a alcanzar. Esto hace que no sea del todo un diario estructural y que contenga ciertas semejanzas con el diario como descripción de tareas.

Teniendo presente las explicaciones anteriores, se quiere añadir que el diario docente se elabora después de cada jornada escolar. En el mismo se explican tareas educativas, para llevar un registro de lo que se ha hecho a lo largo del curso y, de esta manera, es más fácil colaborar en todos los procesos educativos. Hasta el momento la práctica docente que se ha recogido en el diario procede de los últimos meses del 2020: octubre, noviembre y diciembre y del primer mes del 2021: enero. Ahora bien, se seguirá recogiendo la acción docente a lo largo de este curso escolar y de los próximos, para poder realizar acciones de investigación-acción sobre la propia forma de proceder y, de esta manera, mejorarla.

Las dimensiones de análisis se centran en la acción educativa con el uso de las nuevas tecnologías y en torno a la acción educativa señalada de atención domiciliar en el domicilio. Dando lugar a dos temas de revisión principalmente: el uso de videojuegos con sentido educativo y la investigación con el uso de tecnologías educativas.

Asimismo, también se quisiera indicar que las entradas de los diarios se recogen en castellano pero con algunas palabras sueltas en catalán. Como se puede ver a continuación, éstas se han conservado en el documento.

4. RESULTADOS:

4.1. Primera aproximación al análisis de la propia práctica docente: el uso de videojuegos con sentido educativo

Durante estos dos últimos cursos académicos, la situación de pandemia ha desplazado el entorno educativo al espacio digital en determinadas circunstancias (primer confinamiento, situaciones de confinamiento personalizadas, etc.).

Desde tal procedimiento, se está desarrollando la función docente aquí recogida a través del empleo de videojuegos, entre otras prácticas, para alcanzar los mismos contenidos curriculares que se implantan en la escuela. Y se ha decidido implantar esta forma de actuar, porque otros trabajos previos consideran que resulta una metodología muy motivante para los estudiantes (Del Moral Pérez y Fernández, 2015), que favorece el desarrollo de conocimientos y habilidades (López y Rodríguez, 2016) y que permite el desarrollo del currículo escolar (Marín y Martín-Párraga, 2014).

La primera actividad de gamificación que se planteó, durante este curso escolar, fue la de construir una ciudad mediante un juego de simulación de carácter comercial. López y Rodríguez (2016) comentan varias experiencias que se han desarrollado en diversos centros educativos con juegos de simulación de este tipo. Siendo en muchos casos experiencias llevadas a cabo por grupos de investigación que contaban con el apoyo de las empresas de videojuegos. En este trabajo, no se cuenta con este tipo de soporte y la experiencia que compartimos solo atañe al trabajo docente.

Para comenzar a dar los primeros pasos basados en las acciones de gamificación, se decidió emplear un juego de simulación que suponía la construcción de una ciudad: «Juego de la ciudad: es un juego en el que se toman decisiones de construcción y de cómo mejorar la ciudad para que los ciudadanos sean felices» (octubre: entrada 9 del diario). Antes de plantearlo en el aula, seguimos los consejos del trabajo de Del Moral Pérez y Fernández (2015) de analizar la conexión entre la actividad y los contenidos curriculares escolares. Entonces se decidió poner en práctica, para trabajar la comprensión lectora: «Juego de la ciudad. Lectura de los mensajes de los ciudadanos y reflexión sobre su significado» (noviembre: entrada 8 del diario docente de noviembre). Otro ejemplo de esto mismo es el posterior:

Juego de la ciudad. Lectura de los mensajes de los ciudadanos para reflexionar sobre los conceptos que no se entienden y sobre la responsabilidad que se ha de tener con el medio ambiente. Se indica un diccionario digital reconocido para la búsqueda de contenido que no se entiende (noviembre: entrada 10 del diario docente).

Se desarrolla el aprendizaje de la lectura, porque los habitantes del videojuego van caminando por la ciudad y, si se les hace cosquillas, aparece un mensaje que se puede leer y, además, se puede reflexionar acerca de su significado. Cuando alguna de las palabras de los habitantes no se entiende, se anima a buscar su significado en diccionarios digitales reconocidos, para potenciar al acto de consultar en fuentes fiables, tal y como hemos visto previamente.

La responsabilidad sobre el medio ambiente es otro aprendizaje que se busca alcanzar, ya que este tipo de juegos suelen recomendar la construcción de las zonas urbanas lejos de las zonas industriales o más contaminadas. Estos requisitos preestablecidos por el juego se complementan con explicaciones didácticas sobre la responsabilidad ciudadana en todos los sentidos, entre ellos con el medio ambiente. En el juego seleccionado, la contaminación también crece por otros motivos como el aumento de ciudadanos en la zona urbana, y otras dificultades a las que se enfrentan

los habitantes pueden ser interesantes para conectar los aprendizajes escolares con la vida cotidiana. Algunos inconvenientes son: cortes de luz, cortes de agua, casas en entornos no ajardinados, habitantes de la ciudad que buscan trabajo, etc.

Y, tal y como se puede ver en las anotaciones del diario docente, todo lo que sucede en el juego se aprovecha para trabajar la reflexión. Un ejemplo se puede ver a continuación: «Jugando a la ciudad, reflexión sobre las decisiones de mejorar la misma» (noviembre: entrada 1 del diario docente). Se puede ver también que la reflexión se acompaña del diálogo y de la lectura: «Juego ciudad, diálogo durante todo el tiempo sobre lo que falta por conseguir, así como lectura de enunciados de los ciudadanos, para su posterior reflexión» (noviembre: entrada 2 del diario docente). También se piensa sobre lo que supone llevar a cabo algunas profesiones con cargos políticos: «Se cuida la ciudad mientras se dialoga acerca de las responsabilidades de ser un buen alcalde» (noviembre: entrada 3 del diario docente). Y de la mejor manera de proteger a los habitantes de la ciudad virtual: «Se cuida de la ciudad y se reflexiona sobre el mejor sitio para poner el edificio de la policía en la zona residencial» (noviembre: entrada 5 del diario docente).

Ahora bien, en este tipo de juegos de simulación, los primeros niveles están acompañados de un progreso rápido en el cual los y las participantes pueden conseguir logros en muy poco tiempo como por ejemplo edificios urbanos (bomberos, policía, fábricas de diferentes tipos, etc.) o tipos de personajes (atletas, mecánicos, granjeros, etc.). No obstante, a medida que avanza el juego, la consecución de estos logros es cada vez más complicada, lo que puede determinar que el aprendizaje mediante este tipo de actividades deje de ser motivante. Esto es así, porque para que tenga lugar una novedad en forma de algunos de los logros indicados, las horas de juego tienen que ser cada vez mayores, se tienen que realizar las mismas acciones durante bastante tiempo y, en algunos casos, se puede comprar objetos con dinero real para conseguir el avance de la actividad.

En la actualidad, el juego anterior ha dejado de emplearse y una de las prácticas que se están llevando a cabo son yincanas digitales a partir de varios videojuegos. Para realizar las mismas, se buscan juegos digitales asociados a los aprendizajes conectados al currículo. Después, se reflexiona sobre los posibles aprendizajes que se pueden derivar del juego y cuáles son las pruebas que se han de crear para tal fin. Un ejemplo es el posterior: «Se hace una yincana con un juego de ir quitando bloques y otros juegos similares para hacer sumas complicadas» (enero: entrada 3 del diario). Para realizar las sumas, a partir del juego anterior, se hace una ficha con avatares personalizados. Los avatares se crean a partir de imágenes encontradas en Internet y son editados con programas sencillos de modificación de contenido digital. Debajo de los avatares se ponen los resultados obtenidos con el objetivo de sumar los puntos que se han obtenido como equipo. A continuación, podemos ver que este tipo de yincanas, para trabajar las sumas, se han planteado en otras ocasiones: «Yincana 4 de sumas complicadas. Primer ejercicio tiene una suma con llevada» (enero: entrada 8 del diario).

Otros días se trabajan conocimientos más técnicos y relacionados con la informática: «Yincana de juegos de precisión con el *ratolí*. Se deciden las pruebas de la yincana y cuáles son las pruebas competitivas o cooperativas» (enero: entrada 5 del diario). Desde esta frase también se puede ver que, para el desarrollo del compendio de pruebas, es tan importante valorar los contenidos curriculares como el procedimiento a seguir (en equipo o de manera competitiva). Se considera que es fundamental tener en cuenta esta última forma de actuación, para generar más motivación e interés por la actividad.

4.2. Primera aproximación al análisis de la propia práctica docente: la *recerca* (investigación) de contenido y otras propuestas

De manera paralela a las prácticas anteriores también se realizan pequeñas búsquedas de contenido para su almacenamiento y tratamiento en un documento digital: «Se registra en Word una *recerca* de *videojocs* (investigación de videojuegos)» (octubre: entrada 8 del diario).

En clase, la información que se recoge trata de diferentes temas (reciclaje, videojuegos, espacios naturales, etc.). No obstante, una de las búsquedas más realizadas está relacionada con los videojuegos, al tratarse de un tema de actualidad y motivante para el alumnado, tal y como sugiere Del Moral Pérez y Fernández (2015).

Para las acciones de *recerca* se propone la lectura de páginas webs infantiles o la visión y escucha de vídeos procedentes de *youtubers* dirigidos a la infancia. Otra forma de recopilar información es a través de la experimentación del videojuego concreto, para describir el mismo y hacer comparativas con otros similares.

El interés de esta propuesta es reforzar las acciones educativas de leer, escribir y buscar información, de una manera lúdica:

Recerca de videojocs. Lectura de lo escrito. Descripción de un videojuego en el documento de la *recerca* y se solicita información adicional, de manera oral (conocimiento previos), para escribirlo en el Word (escritura alterna por parte de los participantes, el docente incluido). Búsqueda de información en Google para complementar contenidos (noviembre: entrada 15 del diario).

Aparte de leer y buscar, la investigación sobre videojuegos se convierte en una excusa para tener un tema de conversación en el aula: «*Recerca videojocs*. Lectura de la *recerca* y continuación de la búsqueda. Diálogo sobre diferentes partes del trabajo» (diciembre: entrada 1 del diario). Otra cita que muestra los objetivos que se pueden trabajar desde la investigación es la posterior: «*Recerca de videojocs*: diálogo, búsqueda de videos y escritura en el Word del contenido (diciembre: entrada 2 del diario). Además, a través de las búsquedas sobre los personajes de los videojuegos se consiguió alcanzar aprendizajes fundamentales, para la sociedad en la que vivimos, como es el caso del dominio de la escritura a través del teclado:

Recerca de videojocs. Búsqueda de uno de los *boss*¹ de un video juego en imágenes y vídeos (imágenes y vídeos significa que se emplean buscadores de este tipo de información y para ello resulta fundamental la escritura del contenido, en estos espacios) (enero: entrada 1 de diario).

Para trabajar la lectura de una manera motivante, se plantean dos acciones, una de ellas es buscar información en buscadores, como hemos indicado previamente y otra forma es a través de la lectura del contenido recogido en el propio documento Word: «Lectura de las características de un personaje de un videojuego dentro de la *recerca*» (diciembre: entrada 7 del diario).

Las búsquedas de información se acompañan de reflexiones en voz alta: «*Recerca videojocs*, búsqueda de información de una videoconsola y reflexión sobre las posibilidades de juego que tiene su mando (de manera hablada), para su posterior escritura» (enero: entrada 11 del diario).

La búsqueda de contenidos también se ha planteado, en menor medida y de una manera esporádica, mediante el empleo de la herramienta de Google Earth. Vivancos (2014) plantea que esta aplicación digital es adecuada para desarrollar las Earthquest y las Geoquest que son actividades de investigación geointeractivas. En tiempos de pandemia este tipo de prácticas ganan mucho más sentido al garantizar el movimiento por el espacio más lejano o cercano a la realidad de los estudiantes. Así pues, cuando la escuela planteó acciones educativas relacionadas con el reciclaje, una de las funciones que se realizó con dicha aplicación fue la búsqueda de contenedores de colores por el espacio digital. Su finalidad era reflexionar sobre los desechos que se depositan en cada uno de ellos, para garantizar el respeto hacia el medio ambiente: «MEDIO, reciclaje: diálogo sobre lo que es tal acción y búsqueda de los contenedores que hay en los parques cercanos a la escuela en Google Earth» (enero: entrada 4 del diario). En este caso, se considera que la actividad planteada no es igual que las señaladas por Vivancos (2014), ya que son esporádicas y suelen durar muy poco. No obstante, hemos valorado la posibilidad de incluirlo en este trabajo al tratarse de otras acciones de búsqueda de contenido y faltaría, entre otros ingredientes, la sistematicidad que suele acompañar a la investigación, si se buscara esta acción.

Para acabar este punto también se quisiera indicar que nuestra práctica no solo depende de contenidos digitales, también realizamos fichas, dictados (de cuentos, de números, etc.), lecturas de cuentos, entre muchas otras acciones educativas. No obstante, no se ha dedicado un espacio a las mismas, porque se considera que son más habituales en las aulas.

5. CONSIDERACIONES FINALES

En este trabajo se ha planteado el objetivo de reflexionar sobre posibles buenas prácticas que favorecen o contribuyen con el proceso de aprendizaje de los discentes,

¹ Personaje de videojuegos que se encuentra al final de una pantalla o conjunto de pantallas.

en entornos digitales y de atención domiciliaria. A través de este documento basado en nuestro diario docente, podemos concluir que la creación de una investigación en el aula garantiza la búsqueda, la lectura y la escritura de contenido. En este documento, el trabajo de investigación guarda relación con los videojuegos lo que permite, a su vez, experimentarlos para obtener información desde la puesta en práctica. Es decir, supone ir más allá de la mera búsqueda de contenido, promoviendo acciones educativas de escribir sobre lo que se ha vivido. En este caso las vivencias no proceden de un espacio real, sino del creado de manera ficticia para que tenga lugar el videojuego. Entonces, la ciber escuela no solo es aquella que se desarrolla en un espacio digital, sino la que propone la experimentación de vivencias en el mismo.

Como ya se ha indicado, otras actuaciones educativas de interés han estado relacionadas con la introducción de los videojuegos en el aula escolar de una manera más directa. Por ejemplo, a través de un juego de simulación, que tenía como finalidad la gestión de una ciudad y por medio de yincanas creadas a través de varios videojuegos. Desde ambas se ha llegado a los contenidos que se recogen en el currículo escolar. No obstante, no se tienen conclusiones determinantes sobre las mismas, ya que la primera tarea se ha dejado de realizar y sobre la segunda no se conoce todavía acerca de su evolución. Sin embargo, la gamificación combinada con investigación, tal y como se ha indicado previamente, sí que ha resultado una acción con posibilidades de ser continuada a lo largo del tiempo.

En otros trabajos previos, se ha considerado que la gamificación resulta de éxito siempre que haya un trabajo de análisis por parte del docente para identificar los aprendizajes y competencias del currículo que se buscan trabajar (Del Moral Pérez y Fernández, 2015). Se ve que, en este caso, aparte del análisis previo, por parte del docente, ha sido fundamental acompañar al proceso educativo de la búsqueda, recogida y tratamiento de contenido.

En otros documentos (Guerra y Revuelta, 2015) se indican que los videojuegos pueden ser muy útiles para ser empleados en la Pedagogía Hospitalaria y, más concretamente, en las aulas hospitalarias. En el caso de la atención domiciliaria hemos visto que estas prácticas también se pueden plantear para ser vinculadas con los aprendizajes escolares.

Entonces, desde este trabajo, se aporta al discurso científico relacionado con diferentes temáticas (educación compensatoria combinada con atención domiciliaria y educación digital) que la investigación acompañada de la reflexión y de la experimentación, para la elaboración de un documento de descripción y análisis, puede resultar una práctica escolar adecuada para conectarse a los contenidos del currículo.

Aparte de las ideas anteriores, se considera que otros trabajos posteriores pueden preguntarse cómo se puede llevar la realidad al espacio digital, para reducir la brecha entre lo que se puede hacer en el espacio físico y en el espacio online. Es quizás que, para conseguir tal objetivo, sin pretenderlo, se haya incluido en el proceso de enseñanza-aprendizaje a los juegos de simulación, a las yincanas digitales y las búsquedas

espontáneas con Google Earth. Es, por tanto, que la pregunta con la que se cierra este documento es si toda práctica en el espacio digital tiene que ser tan nostálgica del espacio físico, alejarse del mismo para innovar o ambas cosas.

6. REFERENCIAS

- Blasco, P. (2018). *Respuestas a la diversidad en la escuela inclusiva. De la teoría a la práctica*. Nau Llibres.
- Castilla, E. (2010). Servicio de apoyo educativo domiciliario en la Comunidad de Madrid. *Educación Primaria*, 1, 18-23.
- Consejería de Educación Dirección General de Participación y Equidad. (2018). *Instrucciones de 24 de septiembre de 2018, de la dirección general de participación y equidad, por las que se establece la organización y funcionamiento del programa de refuerzo, orientación y apoyo en los centros docentes públicos dependientes de la consejería de educación de la junta de Andalucía: Proa Andalucía*.
- DECRETO 266/2006, de 26 de diciembre, por el que se crean los Centros Territoriales para la Atención Educativa Hospitalaria, Domiciliaria y Terapéutico Educativa. Boletín Oficial País Vasco, núm. 4, pp. 143-154 .
- Del Moral Pérez, M. E. y Fernández, L. (2015). Videojuegos en las aulas: implicaciones de una innovación disruptiva para desarrollar las Inteligencias Múltiples. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 97-118. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.44763
- Díaz, N. A. González, N. A., Piña, R. G. y Rubio, M. B. (2014). *Acercamiento a la metodología de intervención educativa para la atención domiciliaria, que se realiza a niños en edad escolar con trastorno motor, realizada por las educadoras diferenciales de la Fundación Carolina Labra* (Tesis de pregado). Universidad Ucnif, Chile.
- Dirección General de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Consejería de Educación, Juventud y Deporte. (2021). *Instrucciones de la Dirección General de Educación Infantil, Primaria y Secundaria para el funcionamiento del Servicio de Apoyo Educativo Domiciliario en la Comunidad de Madrid*. https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/instrucciones_saed_16_1_5936011_0.pdf
- Durán, R. A. y Estay-Niculcar, C. (2016). Formación en buenas prácticas docentes para la educación virtual. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(1), 209-232.
- European Parliament. Committee on the Environment, Public Health and Food Safety (EP Committee) (1986). *Resolution on a European charter for children in hospital*.
- Grau, C. (2004). *Atención educativa al alumnado con enfermedades crónicas o de larga duración*. Aljibe.
- Guerra, J. y Revuelta, F. I. (2015). Videojuegos precursores de emociones positivas: propuesta metodológica con Minecraft en el aula hospitalaria. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 3, 105-120.

- <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/255b2d65-32e3-466c-b03f-1695ac0cb8f8/Instrucciones%2024-09-2018>
- https://www.legegunea.euskadi.eus/x59-preview/es/contenidos/decreto/bopv200700057/es_def/index.shtml
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial Español, núm. 106, de 24 de mayo de 2006, pp. 17158-17207 . <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- 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 Español, núm. 340, de 30 de diciembre de 2006, pp. 122868 a 122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial Español, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921 . <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- López, S. y Rodríguez, J. (2016). Experiencias didácticas con videojuegos comerciales en las aulas españolas. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 33, 1-8.
- Luengas, T., Sotelo, M^a. A., y Zapata, N. (2019). *Estrategia didáctica de atención educativa domiciliaria-Pedagogía Hospitalaria para niños diagnosticados con enfermedades crónicas de las localidades Bosa y Teusaquillo* (Trabajo de Grado para Optar al título de Licenciatura en Pedagogía Infantil). Universidad El Bosque, Colombia.
- Marín, V. y Martín-Párraga, J. (2014). ¿Podemos utilizar los videojuegos para el desarrollo del currículo de la etapa de infantil? *New Approaches in Educational Research*, 3(1), 21-27.
- Martínez, Y. (2015). *Análisis y propuesta de mejora de la compensación educativa en la atención hospitalaria y domiciliaria a través de las TIC* (Proyecto Fin de Carrera). Universitat Politècnica de València, València.
- Molina, M.C., Arredondo, T. M. González, J.P. (2020). Pedagogía Hospitalaria. Buenas prácticas e innovación en el contexto de la educación inclusiva, en Molina, M.C., Arredondo, T. M. y González J. P. (Eds.). *Buenas prácticas e innovación en Pedagogía Hospitalaria. La atención educativa hospitalaria y domiciliaria (edición electrónica)* (pp. 17-24). Octaedro.
- Paternain, A. (2014). *Atención educativa hospitalaria y domiciliaria en Navarra: estudio de un caso* (Trabajo Fin de Grado). Universidad Pública de Navarra, Navarra.
- Polaino, A y Lizasoain, O. (1992). Pedagogía Hospitalaria en Europa: Historia reciente de un movimiento pedagógico innovador. *Psicothema*, 4 (1), 49-67.
- RESOLUCIÓN EDU/3699/2007, de 5 de diciembre, per la qual s'aproven les instruccions per establir el procediment per tal que l'alumnat que pateixi malalties pro-

- longades pugui rebre atenció educativa domiciliària per part de professorat del Departament d'Educació. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 5029, de 14 de diciembre de 2007, pp. 53747-53748.
- Rodríguez, L. y Hernández, A. M. (2012). Programa de atención domiciliaria: Una experiencia práctica. *Forum Aragón: Revista Digital de FEAE-Aragón sobre Organización y Gestión Educativa*, 4, 24-26.
- Ruíz, M. y García L. (2019). Las escuelas sin Escuela: Aulas hospitalarias y atención educativa domiciliaria, en Pérez-Fuentes, M. C., Gázquez, J. J., Molero, M. M., Simón, M. M., Barragán, A., Martos, A. Sisto, M. (Comp). *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar Volumen III* (pp. 89-96). Asociación Universitaria de Educación y Psicología (ASUNIVEP).
- Serrano, J. L. y Espinosa, M. P. (2014). TIC para la mejora educativa en aulas hospitalarias. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 45, 23-36.
- Trujillo, F. J., Fernández, M., Montes, R., Segura, A., Alaminos, F. J., y Postigo, A. Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa*. Fundación Ayuda contra la Drogadicción.
- Vivancos, J. (2014). *Tratamiento de la información y competencia digital*. Alianza Editorial.
- Zabalza, M. Á. (2004). *Diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.

ISBN: 978-84-7991-580-3



9 788479 915803



EDITORIAL UNIVERSITAS, S.A.