

Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19

Inmaculada Aznar Díaz

María Pilar Cáceres Reche

José Antonio Marín Marín

Antonio José Moreno Guerrero



**Desafíos de investigación educativa durante la pandemia
COVID19**

Inmaculada Aznar Díaz
María Pilar Cáceres Reche
José Antonio Marín Marín
Antonio José Moreno Guerrero

Dykinson, S.L.

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico.

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)

© Copyright by

Los autores

Madrid, 2020

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

Los editores del libro no se hacen responsables de las afirmaciones ni opiniones vertidas por los autores de cada capítulo. La responsabilidad de la autoría corresponde a cada autor, siendo responsable de los contenidos y opiniones expresadas.

El contenido de este libro ha sido sometido a un proceso de revisión y evaluación por pares ciegos.

ISBN: 978-84-1377-172-4

ÍNDICE

CAPÍTULO 1 EL EDUCADOR Y LA EDUCADORA SOCIAL EN EL CENTRO EDUCATIVO: UNA FIGURA NECESARIA

INMACULADA ÁVALOS RUIZ, SANTIAGO ALONSO GARCÍA, MARÍA NATALIA CAMPOS SOTO Y JUAN CARLOS DE LA CRUZ CAMPOS 8

CAPÍTULO 2 AISLAMIENTO SOCIAL Y USO DE LAS TIC EN PERSONAS MAYORES EN ÉPOCA DE PANDEMIA. COVID 19. REVISIÓN SISTEMÁTICA

ANTONIO PALACIOS-RODRÍGUEZ, JOSÉ MARÍA ROMERO RODRÍGUEZ, GERARDO GÓMEZ GARCÍA Y JUAN CARLOS DE LA CRUZ CAMPOS 17

CAPÍTULO 3 IMPACTO DEL COVID-19 EN EL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

FRANCISCO JAVIER HINOJO LUCENA, GERARDO GÓMEZ GARCÍA, CARMEN RODRÍGUEZ JIMÉNEZ Y MARTA ESTÉVEZ LA PAZ..... 26

CAPÍTULO 4 LAS TIC COMO RECURSO PARA LA ANIMACIÓN A LA LECTURA

JUAN MANUEL TRUJILLO TORRES, CARMEN RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, MAGDALENA RAMOS NAVAS-PAREJO Y JUAN JOSÉ VICTORIA MALDONADO..... 32

CAPÍTULO 5 LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL A TRAVÉS DE LA MEJORA DE LAS COMPETENCIAS LECTORAS

MARIANO FERNÁNDEZ ALMENARA, MAGDALENA RAMOS NAVAS-PAREJO, NATALIA CAMPOS SOTO Y CARLOTA CENA CUADRA..... 41

CAPÍTULO 6 RIESGOS DE LOS DISCENTES DURANTE UN PERIODO DE CONFINAMIENTO PROVOCADO POR LA PANDEMIA DE COVID-19

CARMEN ROCÍO FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, JOSÉ ANTONIO MARTÍNEZ DOMINGO, BLANCA BERRAL ORTÍZ, CARLOTA CENA CUADRA 49

CAPÍTULO 7 APRENDIZAJE SERVICIO: FORMACIÓN HUMANIZADORA DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

JOSÉ MARÍA ROMERO RODRÍGUEZ, JOSÉ ANTONIO MARTÍNEZ DOMINGO, BLANCA BERRAL ORTIZ Y CARMEN ROCÍO FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ..... 61

CAPÍTULO 8 LA CONECTIVIDAD COMO RECURSO DE APRENDIZAJE DURANTE LA EMERGENCIA EN LOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA

KARINA DELGADO VALDIVIESO..... 70

CAPÍTULO 9 COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOS PROFESSORES NA PARAÍBA/BRASIL NO CENÁRIO DA PANDEMIA DO COVID-19

MARIA SELMA LIMA DO NASCIMENTO..... 78

CAPÍTULO 10 ONCOLOGÍA Y DIVERSIDAD FUNCIONAL: INFLUENCIA DEL COVID EN LA SOSTENIBILIDAD EDUCATIVA Y FAMILIAR

LUCÍA MELERO GARCÍA..... 89

CAPÍTULO 11 LA DESIGUALDAD EN LA EQUIDAD PLURICULTURAL BAJO LA COVID19

CLAUDIA DE BARROS CAMARGO 96

CAPÍTULO 12 PERSPECTIVAS NEUROCIENTÍFICAS SOBRE LAS DIFICULTADES DE INCLUSIÓN BAJO EL COVID-19 EN CONTEXTOS PLURICULTURALES PARA UNA EDUCACIÓN SOSTENIBLE

CRISTINA PINTO DÍAZ..... 107

CAPÍTULO 13 LOS MAPAS HISTÓRICOS COMO RECURSO PARA LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO

MARÍA DE LA ENCARNACIÓN CAMBIL HERNÁNDEZ Y GUADALUPE ROMERO-SÁNCHEZ..... 117

CAPÍTULO 14 APROVECHAMIENTO DIDÁCTICO DE UN ENTORNO RURAL: “LA TORRE DE ROMILLA Y SU PAISAJE”

JORGE JUAN TORRADO SÁNCHEZ Y ESTEFANÍA DE HARO MARTÍN..... 128

CAPÍTULO 15 LA CIUDAD REPRESENTADA COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO CULTURAL LOS CROQUIS DEL CATASTRO DE ENSENADA

MARÍA JOSÉ ORTEGA CHINCHILLA..... 141

CAPÍTULO 16 MICROHISTORIA, GÉNERO Y CIUDAD: INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL

MARÍA LUISA HERNÁNDEZ RÍOS Y BELÉN MASSÓ GUIJARRO 156

CAPÍTULO 17 PATRIMONIO Y MEMORIAS EN CONFLICTO: MONUMENTOS CONFEDERADOS EN ESTADOS UNIDOS

JUAN MIGUEL MARTÍNEZ MARTÍNEZ..... 166

CAPÍTULO 18 VIDEOJUEGOS Y MUNDOS URBANOS

DANIEL CAMUÑAS GARCÍA Y MARÍA ENCARNACIÓN CAMBIL HERNÁNDEZ..... 175

CAPÍTULO 19 VIDEO-ANIMACIÓN EN LA CREACIÓN DE UN ENTORNO FORMATIVO BAJO ARQUITECTURA T-MOOC PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE

ROSALÍA ROMERO TENA, RAQUEL BARRAGÁN SÁNCHEZ, LORENA MARTIN PÁRRAGA Y MARÍA PUIG GUTIÉRREZ..... 186

CAPÍTULO 20 INNOVACIÓN Y USO DE LA TECNOLOGÍA DIGITAL. ESTUDIO DE LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE

..... 2

ANTONIO PALACIOS-RODRÍGUEZ Y JULIO BARROSO-OSUNA	196
CAPÍTULO 21 LAS ANIMACIONES DIDÁCTICAS PARA LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DIGITALES: SU EVALUACIÓN A TRAVÉS DEL COEFICIENTE DE COMPETENCIA EXPERTA	
ÓSCAR MANUEL GALLEGO PÉREZ Y LORENA MARTÍN PÁRRAGA	207
CAPÍTULO 22 USO DE SMARTPHONE EN NIÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL	
ENCARNACIÓN LOZANO GALVÁN	216
CAPÍTULO 23 EDUCAÇÃO EM PORTUGUÊS, SUSTENTABILIDADE E ENSINO SUPERIOR	
CRISTINA MANUELA SÁ	224
CAPÍTULO 24 ENSINO DA LÍNGUA MATERNA E PROMOÇÃO DA CIDADANIA GLOBAL: A TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO PRINCÍPIO ESTRUTURANTE	
LUCIANA MESQUITA	233
CAPÍTULO 25 PROMOÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO ATRAVÉS DA SUA ABORDAGEM TRANSVERSAL	
MARIA JOÃO MACÁRIO	243
CAPÍTULO 26 PARA ALÉM DA LÍNGUA. OS SKILLS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA	
LUCIMAR ALMEIDA DANTAS.....	252
CAPÍTULO 27 O PAPEL DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL	
DULCE MELÃO	260
CAPÍTULO 28 PROMOÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO ATRAVÉS DA SUA ABORDAGEM TRANSVERSAL	
MARIA JOÃO MACÁRIO	270
CAPÍTULO 29 OPINIONES SOBRE EL USO DE RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	
ÁLVARO CHAPARRO SAINZ, COSME J. GÓMEZ CARRASCO, MARÍA DEL MAR FELICES DE LA FUENTE Y JAIRO RODRÍGUEZ-MEDINA	279
CAPÍTULO 30 COMPETENCIAS HISTÓRICAS Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO DE EDUCACION PRIMARIA Y SECUNDARIA	
PEDRO MIRALLES-MARTÍNEZ, CATALINA GUERRERO-ROMERA Y RAQUEL SÁNCHEZ- IBÁÑEZ.....	291

CAPÍTULO 31 INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS HISTÓRICAS. LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN FORMACIÓN

JUAN RAMÓN MORENO-VERA, JOSÉ MONTEAGUDO-FERNÁNDEZ Y RAIMUNDO ANTONIO RODRÍGUEZ-PÉREZ..... 301

CAPÍTULO 32 LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: NECESIDADES EDUCATIVAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

RAQUEL SÁNCHEZ IBÁÑEZ, JOSÉ MARÍA CAMPILLO FERRER Y AINOA ESCRIBANO MIRALLES 311

CAPÍTULO 33 ESCUELAS DE VERANO: CONSTRUCCIÓN DE ESPACIOS SOCIOEDUCATIVOS COMPROMETIDOS CON LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

FRANCISCO JAVIER POLEO-GUTIÉRREZ, JUAN ANTONIO TORRECILLA-GARCÍA, AGNIESZKA GRAZYNA SKOTNICKA, MARÍA TERESA CASTILLA-MESA..... 320

CAPÍTULO 34 LA IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN CON LA FAMILIA EN LA INCLUSIÓN EN EL DEPORTE EN UN CONTEXTO NO FORMAL

SALVADOR FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, MODESTO DELGADO CASCO, FRANCISCO JOSÉ FLORIDO ESTEBAN Y ÓSCAR LISBONA ROLDÁN 330

CAPÍTULO 35 LAS VIOLENCIAS EN LOS ENTORNOS SOCIOEDUCATIVOS. LA NOVIOLENCIA Y LA CULTURA DE PAZ COMO ALTERNATIVA PEDAGÓGICA

SANTIAGO RUIZ GALACHO Y VÍCTOR MANUEL MARTÍN SOLBES 337

CAPÍTULO 36 LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE A TRAVÉS DEL ROLE-PLAY Y LA PEDAGOGÍA TEATRAL. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA CONTEXTOS EDUCATIVOS NO FORMALES

ANTONIO FORTES RIVERO Y MIGUEL ÁNGEL ARRABAL 347

CAPÍTULO 37 PROPUESTA DE ACOMPAÑAMIENTO CON ALUMNADO EN SITUACIÓN DE RIESGO EN LA UNIVERSIDAD. UN EJEMPLO DE BUENAS PRÁCTICAS

CARMEN MARÍA DEL POZO GÓMEZ, MARINA GONZÁLEZ JEREZ Y SALVADOR DOBLAS ARREBOLA..... 356

CAPÍTULO 38 EVALUACIÓN CONTINUA EN TIEMPOS DE COVID EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO A TRAVÉS DEL MOOC

MARÍA DE LA ENCARNACIÓN CAMBIL HERNÁNDEZ, DANIEL CAMUÑAS GARCÍA Y GUADALUPE ROMERO SÁNCHEZ..... 368

CAPÍTULO 39 ENSEÑAR Y EVALUAR EN TIEMPOS DE COVID: LA EXPERIENCIA DEL MOOC EDUCACIÓN Y PATRIMONIO CULTURAL

CAROLINA ALEGRE BENÍTEZ Y ANTONIO TUDELA SANCHO..... 379

CAPÍTULO 40 ESPACIOS VIRTUALES Y ESCOLARES: INTERACCIONES ANTES Y DESPUÉS DEL COVID-19

JUAN MIGUEL MARTÍNEZ MARTÍNEZ..... 390

CAPÍTULO 41 LA ENSEÑANZA VIRTUAL EN LA UNIVERSIDAD DESPUÉS DEL BROTE DE LA COVID-19: ANÁLISIS DESDE LA EXPERIENCIA DISCENTE

MARINA PRINCIPAL DÍAZ 399

CAPÍTULO 42 PERCEPCIONES DOCENTES EN EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE SU FORMACIÓN MUSICAL Y SU UTILIDAD EN EL DESARROLLO PSICOMOTOR..... 407

HERMINIA VEGA PERONA..... 407

CAPÍTULO 43 INNOVACIÓN INTERNIVELES ENTRE PROFESORADO UNIVERSITARIO Y DE PRIMARIA: MEJORAR LOS PROCESOS DIDÁCTICOS INTEGRANDO LAS TIC

JOSÉ DÍAZ BARAHONA 416

CAPÍTULO 44 EXPERIENCIA DOCENTE DE IMPLEMENTACIÓN DE UN RINCÓN DE PSICOMOTRICIDAD EN UN AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL: NIVELES Y TIPOS DE ACTIVIDAD FÍSICA DURANTE LA METODOLOGÍA DE JUEGO LIBRE POR RINCONES

PATRICIA SEGURA MARTÍNEZ..... 423

CAPÍTULO 45 PERCEPCIONES DEL ALUMNADO DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE LA FORMACIÓN INTERDISCIPLINAR MÚSICA-MOVIMIENTO: LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE DEL GRUPO COS

MARÍA DEL MAR BERNABÉ VILLODRE Y VLADIMIR MARTÍNEZ BELLO 427

CAPÍTULO 46 LA INTERACCIÓN ENTRE PROFESORADO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LA PROMOCIÓN DE NUEVAS EXPERIENCIAS MOTRICES, MUSICALES Y PLÁSTICAS A TRAVÉS DE UN PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

VLADIMIR MARTÍNEZ BELLO Y MARÍA DEL MAR BERNABÉ VILLODRE 434

CAPÍTULO 47 TRANSFORMACIÓN Y EVOLUCIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE BURGOS DURANTE LA CRISIS SANITARIA SEGÚN EL MODELO EFQM

EVA MARÍA LÓPEZ-PEREA, NATALIA OLLORA TRIANA, JOSÉ LUIS GÓMEZ CUESTA Y JESÚS PEDRO BARRERO AHEDO 442

CAPÍTULO 48 PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE: DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA HACER FRENTE A LAS SITUACIONES DE CRISIS SANITARIAS

VALERIANA GUIJO BLANCO, MARÍA JOSÉ SIERRA MEDINA, Y ISABEL GALÁN ANDRÉS 453

CAPÍTULO 49 CAMBIOS EN LA AUTORREGULACIÓN DE LA MOTIVACIÓN HACIA EL ESTUDIO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DURANTE EL CONFINAMIENTO

IRATXE MARTÍNEZ-LEZAUN, MONTSERRAT SANTAMARÍA-VÁZQUEZ Y MARIO DEL LÍBANO	465
CAPÍTULO 50 BRIDGING THE DRAWBACKS GENERATED IN THE INTERNATIONAL PHD STUDIES DUE TO THE CONTEXT OF COVID-19	
ANA MARÍA LARA-PALMA, BRUNO BARUQUE-ZANÓN	475
CAPÍTULO 51 CREACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE UN PROTOCOLO PARA LA PREVENCIÓN DEL COVID-19 EN EL GRADO DE TERAPIA OCUPACIONAL	
J. HILARIO ORTIZ-HUERTA	484
CAPÍTULO 52 BENEFICIOS DEL JUEGO EN EL DESARROLLO EMOCIONAL. UN META-ANÁLISIS EN FORMATO PRISMA	
VÍCTOR DEL TORO ALONSO, JOSÉ MARÍA RUIZ RODRÍGUEZ Y MÓNICA JIMÉNEZ ASTUDILLO	493
CAPÍTULO 53 MODELADO Y ANÁLISIS DEL IMPACTO DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO UNIVERSITARIO MEDIANTE EL MÉTODO DE DECISIÓN MULTICRITERIO	
JAVIER CABRERA Y GABRIELA ARAUJO	509
CAPÍTULO 54 LA EMPATÍA SEGÚN VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS DE ESTUDIANTES DE 5TO AÑO DE LAS ESCUELAS DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DEL AZUAY	
CARLOS GONZÁLEZ PROAÑO, VERÓNICA GAVILANES OJEDA, Y KARLA JARA RAMOS.	520
CAPÍTULO 55 USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL CON MÁQUINAS DE APRENDIZAJE EN LA CONSTRUCCIÓN DE SISTEMAS EXPERTOS PREDICTIVOS APLICADOS AL ÁMBITO EDUCATIVO EN LA INGENIERÍA	
CARLOS MATOVELLE, PABLO BUESTÁN Y ESTEBAN TORRACHI-CARRASCO	529
CAPÍTULO 56 PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA RESPECTO A CREACIÓN DE CÁTEDRA ABIERTA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA POTENCIAR FELICIDAD	
MÓNICA BERNARDA VANEGAS VÁSCONEZ, ISIS ANGÉLICA PERNAS ÁLVAREZ Y WILLIAM ALFREDO ORTIZ OCHOA	543
CAPÍTULO 57 RELACIÓN ENTRE MOVIMIENTOS SACÁDICOS Y PROCESO LECTOR	
ANDRÉS ALEXIS RAMÍREZ-CORONEL, PEDRO C. MARTÍNEZ-SUÁREZ, MARÍA LUISA MONTÁNCHEZ-TORRES Y FABIÁN LEONARDO CASTRO-OCHOA	555
CAPÍTULO 58 LA MÚSICA COMO HERRAMIENTA FORMATIVA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL: PERCEPCIONES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN	
MARÍA DEL MAR BERNABÉ VILLODRE	570

CAPÍTULO 59 EDUCACIÓN MUSICAL EN TIEMPOS DEL COVID: UNA MIRADA EN FEMENINO

DESIRÉE GARCÍA GIL, CAROLINA BONASTRE VALLÉS Y LAURA CUERVO CALVO ..578

CAPÍTULO 60 EL EMPLEO DE LA PLATAFORMA KAHOOT! EN EL GRADO DE HISTORIA Y CIENCIAS DE LA MÚSICA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA: LA EXPERIENCIA DEL ALUMNADO A TRAVÉS DE RELATOS BIOGRÁFICO-NARRATIVOS

CONSUELO PÉREZ-COLODRERO591

CAPÍTULO 61 UNA EXPERIENCIA BIOGRÁFICA DE USO DE LAS TIC EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

FERNANDO JOSÉ SADIO-RAMOS, MARÍA ANGUSTIAS ORTIZ-MOLINA, ANTONIO JOSÉ MORENO-GUERRERO, MARÍA DEL MAR BERNABÉ-VILLODRE Y JESÚS LÓPEZ-BELMONTE.....604

CAPÍTULO 62 ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN CONDICIONES DE DESIGUALDAD. EXPERIENCIAS A PARTIR DE LA COVID-19

RUBÍ PENICHE CETZAL, NOÉ MORA OSUNA Y CRISTÓBAL RAMÓN MAC617

CAPÍTULO 63 SATISFACCIÓN DE LAS CLASES EN LÍNEA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN TIEMPOS DE LA COVID-19

VICTORIA EUGENIA GUTIÉRREZ MARFILEÑO Y MIGUEL ÁNGEL SCOTT HERRERA .628

CAPÍTULO 64 ENTRE LA EDUCACIÓN PRESENCIAL A UNA EDUCACIÓN EL HOGAR. UN LARGO CAMINO POR RECORRER EN UNA COMUNIDAD RURAL

JESÚS E. PINTO SOSA Y MARÍA ITZEL MARTÍNEZ ORTA638

CAPÍTULO 65 LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN LA CONTINGENCIA SANITARIA POR COVID-19. ESTUDIO DE CASO DE UNA DOCENTE DE SECUNDARIA EN MÉXICO

MARÍA GUADALUPE PÉREZ MARTÍNEZ649

CAPÍTULO 66 PROCESO DE SELECCIÓN PARA EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD EMPLEANDO EL PROMEDIO DE CALIFICACIONES. UNA ALTERNATIVA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

LUIS HORACIO PEDROZA ZÚÑIGA Y RUBÍ PENICHE-CETZAL663

CAPÍTULO 1

EL EDUCADOR Y LA EDUCADORA SOCIAL EN EL CENTRO EDUCATIVO: UNA FIGURA NECESARIA

Inmaculada Ávalos Ruiz, Santiago Alonso García, María Natalia Campos Soto y
Juan Carlos de la Cruz Campos

1. INTRODUCCIÓN

Rodríguez y Guzmán (2019) señalan la necesidad de contar con investigación educativa que permita fomentar factores de protección para el bienestar de los menores. Por este motivo, recogemos en este trabajo algunas de las investigaciones realizadas en este sentido en el territorio español. Dado que la educación en España es obligatoria hasta los 16 años, la escuela supone un escenario clave para detectar e intervenir ante las situaciones de riesgo que puedan sufrir los menores (Vila, et ál., 2019). Autores como Espejo-Siles, et ál., (2020) señalan, por ejemplo, que, si se reduce la victimización en la escuela, se podría disminuir la violencia futura en contextos diferentes.

Puig y Fernández de Sanmamed (2018) indican que la escuela es la que debe liderar, acompañada del resto de miembros de la comunidad educativa, la educación inclusiva. Además, si la escuela es el lugar para llegar a todos los menores en riesgo de exclusión social, habría que plantearse la necesidad de incluir una figura que cuente con ese carácter más social en el ámbito educativo, tal y como señalan diversos estudios analizados. Los profesionales de la educación social tienen ese carácter social combinado con formación en educación, encajando sus funciones y competencias perfectamente con el perfil que se describe en los estudios analizados. Aunque es cierto que en algunas comunidades autónomas se cuenta con esta figura, consideramos que debería ser algo que estuviera totalmente instaurado en todos los centros educativos del país, más aún en aquellos con un elevado número de alumnos en riesgo de exclusión. En el Libro Blanco de la profesión docente se reconoce, además, el papel de estos profesionales en el Sistema Educativo y se consideran una figura muy recomendable.

El reciente Proyecto de Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (2020), parece que indica una cierta concienciación, en

este sentido, por parte de quienes elaboran las políticas educativas. A pesar de que habla de incluir la figura del coordinador o coordinadora de bienestar y protección, se queda a medio camino al no definir el perfil profesional que debe ocupar este cargo, ofreciendo incluso la posibilidad de que sean los propios docentes de los centros, quienes, como se verá a continuación, manifiestan falta de formación en estos aspectos.

2. LA ESCUELA COMO LUGAR CLAVE ANTE EL RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

La escuela supone el lugar ideal para trabajar con menores en riesgo de exclusión social ya que, dada la obligatoriedad de escolarización hasta los 16 años de edad, supone la llegada a todos y cada uno de ellos. Además, aspectos relacionados con el riesgo de exclusión social son preocupación para muchos docentes, de distintos niveles educativos. Como ejemplo, vemos a continuación algunos de los estudios realizados en este sentido.

Comenzamos con el estudio de Rodríguez y Guzmán (2019), quienes analizan el rendimiento académico de adolescentes en riesgo de exclusión social, ya que lo consideran el éxito académico un factor de prevención del riesgo. Realizan su estudio con una muestra de 232 estudiantes, los cuales ya se encuentran en situación de riesgo. De esta muestra, 115 estudiantes presentaban un bajo rendimiento, mientras que 117 contaban con un rendimiento académico bueno, estando todos escolarizados en el nivel de Educación Secundaria. Se recogieron datos sobre variables personales y sociofamiliares relacionadas con el rendimiento. Como instrumentos se utilizaron el Cuestionario de Metas Académicas (C.M.A.), la subescala de Evaluación de Atribuciones Causales y Multidimensionales (EACM), perteneciente al Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje (SIACEPA), una adaptación de una escala para medir el apoyo familiar afectivo en la realización de estudios universitarios y un cuestionario diseñado para analizar las variables relacionadas con el nivel socioeconómico y las expectativas de la familia en cuanto al rendimiento de sus hijos, lo que supone un total de cuatro instrumentos. Aquellos alumnos que tenían un buen rendimiento también obtuvieron puntuaciones más altas en las metas académicas, atribuyendo su éxito a su esfuerzo y a su capacidad, además de una mayor percepción de apoyo familiar afectivo, además de tener, en un mayor porcentaje, padres con titulación universitaria, con puestos de funcionarios y que esperan que su hijo o hija llegue a obtener formación universitaria. El estudio concluye, analizados los factores de protección, el

trabajo multidisciplinar relacionando la educación con los servicios sociales y jurídicos con el fin de prevenir el fracaso escolar.

En cuanto al apoyo familiar, encontramos el estudio de Cañas, et ál., (2020), quienes realizan una revisión para recopilar aquellos instrumentos observacionales que resultan más efectivos a la hora de evaluar la calidad de la interacción entre padres e hijos. En su estudio seleccionan nueve instrumentos a los que aplicaron la lista de verificación COSMIN. Señalan como instrumento con calificación más alta la escala Claves para la crianza interactiva.

Otro estudio en el que encontramos como factor clave el apoyo familiar es, pasando a la vulnerabilidad que pueden sufrir los estudiantes por cuestión de género, el estudio de Marín-Castillo, et ál., (2020). En el estudio se indica que el término hace alusión a aquellas personas cuya identidad de género no se corresponde con el sexo que les fue asignado en el momento de su nacimiento, y se señala cómo los adolescentes con esta condición tienen un riesgo más elevado de sufrir violencia durante la etapa educativa. Por este motivo, los autores se proponen analizar estudios ya existentes para extraer unas conclusiones que indiquen las circunstancias que influyen en la victimización de estos estudiantes, realizando una intervención preventiva del bullying en los factores hallados. Seleccionaron 19 estudios de carácter cuantitativo, encontrando factores familiares, sociodemográficos, individuales y escolares que influyen en la victimización de estudiantes transgénero. Entre los factores encontrados tras el análisis de estudios, volvemos hablar de la relación con los padres, además de con los profesores y con los iguales. Como consecuencias negativas, los autores señalan el abandono escolar, la depresión y el uso de sustancias, entre otras. Además, se indica que es necesaria la participación de todo el personal del centro en la integración de los estudiantes transgénero, además de aumentar la formación de los docentes. Destacan la importancia de utilizar el nombre y el pronombre sentido, además de tener en cuenta el género sentido si hay actividades que dividan a los estudiantes por sexo, estableciendo protocolos de actuación en aquellos centros en los que no existen. Como otra de las medidas, señalan la creación de una figura de referencia a la que estos alumnos puedan acudir, llevando a cabo una intervención psicológica y social.

Los profesionales que tienen más probabilidades de detectar situaciones de maltrato infantil son los profesores, según Vila, et ál., (2019), quienes también señalan que solo se notifica un pequeño porcentaje de los casos detectados realmente. Por esta razón realizan un estudio en el que pretenden conocer los datos de detección y notificación, además de

conocer las variables que entran en juego para que se dé o no la notificación. Para ello, administran un cuestionario elaborado ad hoc compuesto por 29 ítems a una muestra de 79 tutores, tanto de educación infantil como de primaria, de un total de 6 centros educativos de una ciudad de Cataluña (España), durante el curso 2016/17. Entre los centros participantes había cuatro escuelas públicas y dos concertadas. En su estudio, entendían la detección como la sospecha y la notificación como la comunicación a sus superiores, independientemente de que hubiera una notificación oficial posterior a las autoridades pertinentes. Los ítems del cuestionario se dividían en cuatro bloques: datos demográficos, datos sobre detecciones y notificaciones realizadas y motivos para la no notificación, conocimientos sobre maltrato infantil y selección de posibles casos y, por último, opinión sobre el maltrato infantil y la obligación de la detección y notificación, además de interés en recibir formación. Los resultados indican que los profesores consideran no tener una buena formación al respecto y detectar pocos casos, aunque indican notificarlos cuando esto ocurre. El tipo de maltrato del que se indicó un mayor número de casos detectados fue el físico, lo cual, indican los autores, no significa que existan más casos de este tipo de maltrato que del psicológico. Cabe destacar que aquellos tutores que detectaban un mayor número de casos, indicaban tener una mayor formación al respecto. En las conclusiones del estudio se indica la necesidad de formación de los docentes en este sentido, además de proporcionarles los medios técnicos para la comunicación de casos, así como la necesidad de contar con un experto en la materia en los centros educativos.

En cuanto a la violencia, Espejo-Siles, et ál., (2020) analizan los factores de riesgo y protección para el desarrollo de conductas violentas. Como factores de protección contemplan la empatía y las competencias sociales y emocionales mientras que, como factores de riesgo, tienen en cuenta la victimización y el desengaño moral. Realizaron su estudio en distintos colegios ubicados en la comunidad autónoma de Andalucía, con una muestra de 871 estudiantes, durante un año. Hallaron diferencias entre perpetradores y no perpetradores tanto en las competencias sociales y emocionales como en la empatía. En cuanto a los factores de riesgo, la desconexión moral resultó el factor más importante para predecir comportamientos violentos. También hallaron como predictores de violencia la pertenencia al sexo masculino y la juventud. Señalan la importancia de formar a los padres en competencias emocionales y sociales que puedan enseñarles a sus hijos estrategias de resolución de problemas, lo que, a su vez, ayudaría a los jóvenes con conductas violentas

a reevaluar las consecuencias del uso de la violencia y reducir la falta de compromiso moral.

3. LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

En la mayoría de estudios mostrados en este trabajo se plantea la posibilidad o necesidad de incluir un nuevo perfil profesional en los centros educativos dedicado a tratar cuestiones relacionadas con la vulnerabilidad de los estudiantes, incluyendo, además de la formación para la educación necesaria en cualquier centro educativo, formación en ámbitos sociales.

Según el Libro blanco de la profesión docente, es recomendable “la integración en los Centros de profesionales muy cercanos a la docencia, pero que hasta ahora no tienen claro acomodo en la enseñanza formal: a) Educadores sociales.- La presencia de educadores sociales dentro de los centros de Primaria y Secundaria, puede redundar en el éxito educativo, sobre todo si se trata de Centros en entornos difíciles”. Además, según el documento, las funciones preventiva, mediadora y educativa que asumen los y las educadores sociales reforzarían el éxito educativo.

Como señalan Puig y Fernández de Sanmamed (2018), desde que existe la Educación Social ha habido debate sobre su presencia en los centros educativos, ya que en las escuelas debe promoverse la inclusión. Esta inclusión se logra a través de acciones de formación y mediación, insertas en redes sociales y teniendo presente la promoción social y cultural, encontrándose todo esto entre las competencias de los profesionales de la educación social. Recogen las aportaciones que, desde la educación social, se pueden hacer para lograr una escuela inclusiva, para cuya visualización se ha elaborado la siguiente tabla:

Aportaciones de la educación social a la pedagogía inclusiva

- Posibilita espacios educativos que dinamizan el tiempo no lectivo.
- Genera procesos reflexivos de aprendizaje y experimentación.
- Coordina recursos educativos y asegura la accesibilidad de todo el alumnado.
- Asume los procesos educativos como itinerarios individuales, entendiendo las particularidades de cada persona, evitando las metodologías uniformadoras.
- Introduce dinamismos y metodologías críticas que analizan las causas de las necesidades.
- Utiliza estrategias educativas que dan el protagonismo al sujeto y se centran en la discusión y el diálogo. Resuelve los conflictos con acuerdos y compromisos bilaterales.
- Promueve el trabajo cooperativo, en el que cada uno puede hacer aportaciones según sus competencias.

Los objetivos compartidos de la educación social

con la escuela

- Ayudar en el proceso de socialización y de desarrollo personal.
- Favorecer la integración social.
- Perseguir la autonomía de las personas.
- Potenciar la promoción cultural y social.
- Promover la comprensión del entorno, la capacidad de análisis de la realidad y el espíritu crítico.
- Establecer vínculos educativos que permitan al sujeto de la educación apropiarse de contenidos.
- Afrontar las desigualdades y la falta de oportunidades, favoreciendo el desarrollo y el progreso sociocultural.

- Competencias relacionales y personales: hacen referencia a la creación de vínculos, a la obtención de la colaboración a partir de estrategias como el diagnóstico, la proximidad a las necesidades, el compromiso y la empatía.
- Competencias sociales comunicativas: para un trabajo desde la colaboración en un contexto interdisciplinar y de trabajo en equipo.
- Competencias organizativas: a partir de la capacidad de reflexión, definición de objetivos, planificación, estructuración y coordinación, el educador y la educadora social puede realizar actividades y procesos socioeducativos.
- Competencias del sistema: desde el conocimiento profundo del sistema educativo, escolar y comunitario para trabajar para la mejora y el desarrollo de los espacios de trabajo y de sus condiciones.
- Competencias de aprendizaje y desarrollo: capacidad de buscar y adquirir nuevos conocimientos y habilidades para saberlo transformar en la práctica y que permitan una mejora sistemática y estratégica de las propias competencias.
- Competencias generadas por el ejercicio profesional: teóricas, metodológicas, conductuales, culturales y creativas.

Fuente: Elaboración propia, basado en Puig y Fernández de Sanmamed (2018).

Para concluir este trabajo, nos gustaría hacer referencia a la reciente polémica producida en torno al Proyecto de Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (2020). Se pretende, entre otras cuestiones, que exista un coordinador o coordinadora de bienestar y protección, en todos los centros educativos, del cual se señalan las funciones mínimas: a) Promover planes de formación sobre prevención, detección precoz y protección de los niños, niñas y adolescentes, dirigidos tanto al personal que trabaja en los centros como al alumnado; b) Coordinar, de acuerdo con los protocolos que aprueben las Administraciones educativas, los casos que requieran de intervención por parte de los servicios sociales competentes; c) Promover medidas que aseguren el máximo bienestar para los niños, niñas y adolescentes, así como la cultura del buen trato a los mismos; d) Fomentar entre el personal del centro y el alumnado la utilización de métodos alternativos de resolución pacífica de conflictos; e) Informar al

personal del centro sobre los protocolos en materia de prevención y protección de cualquier forma de violencia existentes en su localidad o comunidad autónoma; f) Fomentar el respeto a los alumnos y alumnas con discapacidad o cualquier otra circunstancia de especial vulnerabilidad o diversidad; g) Colaborar con la dirección del centro educativo en la elaboración y evaluación del plan de convivencia; h) Promover, en aquellas situaciones que supongan un riesgo para la seguridad de las personas menores de edad, la comunicación inmediata por parte del centro educativo a las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado; i) Promover, en aquellas situaciones que puedan implicar un tratamiento ilícito de datos de carácter personal de las personas menores de edad, la comunicación inmediata por parte del centro educativo a la Agencia Española de Protección de Datos; y j) Fomentar que en el centro educativo se lleva a cabo una alimentación saludable y nutritiva que permita a los niños, niñas y adolescentes, en especial a los más vulnerables, llevar una dieta equilibrada.

Como se puede comprobar, las funciones exigidas al coordinador o coordinadora de bienestar y protección se corresponden con muchas de las funciones de los educadores y las educadoras sociales, en relación a contextos educativos. El problema aparece cuando, desde el citado documento, no se especifica qué perfil profesional es el que debe realizar esas funciones. Es necesario que, desde las instituciones políticas, se conozca la figura del profesional de la educación social y se legisle en consecuencia ya que, como se ha visto a lo largo de este trabajo, son numerosas las cuestiones para las que se exige formación a los docentes mientras existe una figura profesional con formación al respecto a la que, de momento, no se le permite establecerse como una más en los centros educativos.

REFERENCIAS

- Cañas, M., Ibabe, I., y De Paúl, J. (2020). Promising observational instruments of parent-child (0–12 years) interaction within the child protection system: A systematic review. *Child Abuse & Neglect*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104713>
- Espejo-Siles, R., Zych, I., Farrington, D.P., y Llorent, V.J. (2020). Moral disengagement, victimization, empathy, social and emotional competencies as predictors of violence in children and adolescents. *Children and Youth Services Review*, 118. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105337>

- Marina, J.A., Pellicer, C., Manso, J. (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*.
- Martín-Castillo, D., Jiménez-Barbero, J.A., Pastor-Bravo, M.M., Sánchez-Muñoz, M., Fernández-Espín, M.E., y García-Arenas, J.J. (2020). School victimization in transgender people: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 119. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105480>
- Proyecto de Ley Orgánica de *protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia*. Boletín Oficial de las Cortes Generales, 19 de junio de 2020.
- Puig, X., y Fernández de Sanmamed, A. (2018). Profesión necesaria para una escuela inclusiva. En Cid, X.M., Riveiro, S., Carrera, M.V., Castro, M., Rodríguez, X., Fernández-Sanmamed, A., Cid, A., Alonso, P., y Candia, F. (Coords.), *Educación Social e Escola. Unha análise da última década (2006-2016)* (pp. 17-50). Ourense: CEESG, NEG (Galicia), APTSES (Portugal), AEES SP (Brasil), SIPS. <http://ceesg.org/files/documentos/docs/actas-e-relatorios-01-03-2018-libro-de-actaseducacion-socialoescola20062016.pdf>
- Rodríguez Rodríguez, D. y Guzmán Rosquete, R. (2019). Rendimiento académico de adolescentes declarados en situación de riesgo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 147-162. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.303391>
- Vila, R., Greco, A., Loinaz, I., y Pereda, N. (2019). El profesorado español ante el maltrato infantil. Estudio piloto sobre variables que influyen en la detección de menores en riesgo. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 17. <https://reic.criminologia.net/index.php/journal/article/view/153/181>

CAPÍTULO 2

AI SLAMI EN TO SOCIAL Y USO DE LAS TIC EN PERSONAS MAYORES EN ÉPOCA DE PANDEMIA. COVID 19. REVISIÓN SISTEMÁTICA.

Antonio Palacios-Rodríguez, José María Romero Rodríguez, Gerardo Gómez
García y Juan Carlos de la Cruz Campos

1. INTRODUCCIÓN

La UNESCO ha publicado recientemente los objetivos para trabajar en pro del desarrollo sostenible en los próximos años, la conocida como agenda 2030 (UNESCO, 2020). Los desafíos para la educación, entendida como un pilar fundamental para promover una mayor justicia social y cohesión entre la población, son garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, así como promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, empoderándolos para que adquieran conocimientos y habilidades que mejoren sus vidas y contribuyan a su sociedad.

Dentro de los retos que se plantean para el próximo decenio se incluyen, no solo el logro de la enseñanza primaria y secundaria universal, sino también el desarrollo del niño en la primera infancia y la enseñanza preescolar universal, la igualdad de acceso a la enseñanza técnica/profesional y superior, la adquisición de aptitudes pertinentes para el trabajo decente, la igualdad e inclusión de género, la alfabetización universal de jóvenes y adultos, la educación permanente para las personas mayores y una educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial.

La educación para personas mayores adquiere cada vez más importancia debido al aumento de este segmento de la población que además cada vez se encuentra mejor física y mentalmente y que requiere de más y mejores programas de formación, no sólo para ocupar su tiempo libre y socializarse sino para seguir instruyéndose por el simple hecho de querer aprender.

Debido a la pandemia mundial originada por la Covid-19 se ha puesto de manifiesto la necesidad que tienen las personas mayores de aprender o mejorar en el uso de las nuevas tecnologías y las redes sociales, lo que les posibilitaría un mejor y mayor acceso a la información, así como socializar y comunicarse a través de las nuevas tecnologías en

períodos de confinamiento. Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) son consideradas una de las áreas más importantes de participación de nuestras personas mayores en la sociedad actual, posibilitando el acceso a la información junto a la interacción social, educativa o cultural (Martínez-Heredia, 2020). La formación en TIC debe centrarse en mejorar las habilidades de comunicación de las personas mayores, permitiéndoles buscar información en línea y estimulando sus pasatiempos e intereses. Si bien se han utilizado organizaciones de formación como las Universidades de la Tercera Edad o de Mayores, los Centros de Información Comunitarios, los Centros Sociales para Personas Mayores, las Asociaciones de TIC para personas mayores y otras muchas, algunos sugieren que la enseñanza en el hogar puede tener importancia para la formación en TIC de las personas mayores en los países en desarrollo (Nguyen, Tapanainen & Obi, 2014). Estos programas de formación en el hogar pueden tener mucha relevancia en tiempos de pandemia con confinamiento domiciliario en personas mayores. Aprender a utilizar las TIC, desde el teclado y el ratón, el procesador de textos e Internet hasta la fotografía o el video digital, entre otras aplicaciones, implica estar en un «espacio enriquecido» (un ambiente rico en estímulos), lo que supone un estímulo intelectual, contacto social y una mejora de la autoestima (Agudo, et ál., 2013).

El objetivo de este trabajo es detectar los esfuerzos investigadores que se están realizando durante la pandemia mundial por la Covid-19 para que las personas mayores continúen aprendiendo y adiestrándose en el uso de las Tecnologías de la Información con el objetivo final de mantener o mejorar su salud mental y no perder el contacto con la sociedad a pesar de los confinamientos.

2. MÉTODO

Se ha realizado una revisión bibliográfica utilizando motores de búsqueda sobre Educación: ERIC (Education Resources Information Center), Professional Development Collection, Primary Search, MAS Ultra - School Edition, Middle Search Plus y SCIELO España. El periodo de búsqueda se limitó a 1 de marzo de 2020 a 1 de noviembre de 2020. Las palabras clave fueron: Mayores, Educación, Exclusión digital, exclusión social y Covid-19 sus traducciones en inglés (Older adults, Education, Digital exclusión, Social exclusión, COVID-19) y los términos de nexos “y (and)” y “o (or)”. La búsqueda se limitó a revistas científicas revisadas por expertos, escritas en inglés o español.

3. RESULTADOS

En una primera búsqueda se obtuvieron 42 resultados coincidentes con las palabras clave. Tras eliminar repetidos, artículos no relacionados, limitados a Educación de adultos, riesgos de exclusión digital o de exclusión social y de ambos sexos, quedaron limitados a 31. Los autores del estudio leyeron el resumen de cada uno de los mismos, elaborando una planilla de evaluación, tras la cual la selección quedó limitada a 6 artículos reglados (Banskota, et ál., 2020; Concepción-Breton, et ál., 2020; Flores-Tena, 2020, Pinos-Coronel, et ál., 2020; Seifert, et ál., 2020; Smith y Lim, 2020) y una carta al editor (Chen, 2020).

4. DISCUSIÓN

Aún existe un escaso cuerpo de conocimiento sobre los efectos que la pandemia ha ejercido, o está aún produciendo, sobre las personas mayores, tanto a nivel físico, como mental y social. Todos los artículos revisados coinciden en que el mantenimiento del bienestar, la atención médica y la conexión social es crucial para los adultos mayores ya que gran parte del mundo se enfrenta al confinamiento durante la pandemia por COVID-19.

Es evidente para todo el mundo que, aunque las personas de todas las edades corren el riesgo de contraer COVID-19, las cifras vienen mostrando claramente que las personas mayores de 60 años son más susceptibles a la enfermedad y presentan la mayor mortalidad.

Muchos países han tomado medidas de contención agresivas, como el cierre nacional, el distanciamiento social y la cuarentena para mitigar la propagación de la pandemia. Los estudios analizados coinciden en que las medidas estrictas de salud pública pueden proteger a las personas mayores contra la infección, pero pueden inducir inadvertidamente consecuencias negativas, incluido el aislamiento social, el acceso limitado a los servicios de atención médica y social ambulatoria y hacia una mala gestión de la salud personal. Chen (2020) ha destacado el papel que la Gerontecnología puede desempeñar en tiempos de pandemia para que las personas mayores y los cuidadores aborden esos desafíos. Esta nueva propuesta se incluye dentro de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La utilización de plataformas de comunicación gratuitas y existentes (como WhatsApp, FaceTime, Zoom y WeChat) permiten que los adultos mayores permanezcan físicamente distantes pero conectados emocionalmente.

Las revisiones sistemáticas han revelado que las aplicaciones de Internet y móviles, los robots acompañantes, los videojuegos (sistemas de juegos de Wii y TV), las video llamadas y el uso general de computadoras son herramientas efectivas para reducir el aislamiento social y la soledad de los adultos mayores a corto plazo (Poscia, et ál., 2018; Khosravi, et ál., 2016). Las TIC pueden aliviar el aislamiento social mediante el desarrollo de un sentido de conexión, el mantenimiento de las relaciones existentes, la obtención de apoyo social, la participación en actividades de interés y la mejora de la confianza en uno mismo (Chen y Schulz, 2016). Además, en Eslovenia y Finlandia fuera de la pandemia, se había constatado que en los ancianos existía un mayor nivel de inclusión social y actividad física después de familiarizarse con las TIC de los ancianos. Además, a través de la interacción con las TIC, las personas mayores desarrollaron nuevas amistades y así ampliaron sus redes sociales, que también encontraron más fáciles de mantener con el apoyo de las TIC. (Blažun, et ál., 2012).

Los estudios analizados inciden en que ha sido necesario vincular dos aspectos contrapuestos. Por un lado, la necesidad del confinamiento, del aislamiento, porque tienen un mayor riesgo de desarrollar complicaciones graves por síndrome respiratorio agudo severo. Además, los hogares de ancianos y las instalaciones sociales en todos países han cerrado sus puertas a los visitantes para proteger a sus residentes. Pero, por otro lado, también reflejan el consenso de que el aislamiento social ha sido devastador para las personas mayores con menos formación en el uso de los recursos digitales.

Algunos de los trabajos analizados han reflejado que la tecnología móvil, como las aplicaciones (apps), podría proporcionar una herramienta valiosa para ayudar a las familias a mantenerse conectadas y ayudar a las personas mayores a mantener la movilidad y vincularlos a recursos que fomenten el bienestar físico y mental.

Además de las herramientas de conectividad, los modernos smartphones se pueden convertir en educadores virtuales por las numerosas aplicaciones que pueden abordar las deficiencias cognitivas, visuales y auditivas de los mayores. Banskota, et ál., (2020) han resumido narrativamente 15 aplicaciones que abordan las limitaciones físicas y cognitivas que tienen el potencial de mejorar la calidad de vida de las personas mayores, especialmente durante el distanciamiento social o la auto cuarentena. Desgraciadamente algunas no son de costo cero, además de encontrarse en inglés, por lo que su uso en España sería muy limitado o inapreciable. Dentro de la tecnología Android se pueden encontrar en español algunas aplicaciones para desarrollar las capacidades cognitivas en personas de la tercera edad como las apps “Ejercicio Mental plus”, “Entrenamiento

cerebral”, “YoTeCuido Alzheimer”, “Reloj de Demencia”, “Brainy. Ejercicio Mental”, “Ejercicio Mental Pro”, entre otras, pero que no han sido evaluadas para ser utilizadas en tiempos de confinamiento.

El impacto emocional de la pandemia no está suficientemente estudiado, pero Concepción-Breton, et ál., (2020) han concluido que la pandemia ha golpeado emocionalmente a más de la mitad de la población estudiada, por lo que garantizar las condiciones que faciliten las relaciones personales profundas y nuevos aprendizajes resulta indispensable. Llegaron a concluir la importancia que las TIC tienen para las personas mayores y la necesidad de crear espacios de capacitación tecnológica que refuercen relaciones intergeneracionales e interpersonales y políticas públicas que lo posibiliten (Concepción-Breton, et ál., 2020).

Entre los problemas emergentes se destaca la poca durabilidad de las herramientas tecnológicas, la necesidad de actualizar continuamente las aplicaciones y las dificultades que las personas mayores pueden sufrir para soportar los gastos y el esfuerzo emocional necesario para estar continuamente conectado. Es conocido que la inmersión en la tecnología ha inundado los entornos familiares, transformando la comunicación verbal por el uso de las nuevas tecnologías, a su vez, generando innovación en la familia y amistades, pero conduciendo a aislamientos tecnológicos intrafamiliares aunque el uso de internet pudiera estar orientado a acercarnos a la inclusión digital (Flores-Tena, 2020).

Otro frente potencialmente negativo es que el impacto de la pandemia de COVID-19 ha excluido a los adultos mayores de una sociedad basada en el contacto físico y social. Las poblaciones vulnerables, como los adultos mayores, también tienden a ser excluidas de los servicios digitales porque optan por no utilizar internet, carecen de los dispositivos y la conectividad de red necesarios o no tienen experiencia en el uso de la tecnología. Los adultos mayores que son frágiles y no están conectados en línea, muchos de los cuales se encuentran en centros de atención a largo plazo, luchan con la doble carga de la exclusión social y digital. Seifert, et ál., (2020) han analizado los posibles resultados de esta exclusión y han ofrecido recomendaciones para corregir la situación, con un enfoque particular en los adultos mayores en centros de atención a largo plazo. La incidencia de analfabetos digitales entre las personas mayores va aumentando en relación al tiempo de permanencia en las instituciones para personas mayores, las enfermedades concurrentes, la tasa de inactividad o sedentarismo y el nivel social de origen.

La brecha digital que se abre entre las personas mayores y su, hasta el confinamiento, entorno social, se ha exacerbado de forma alarmante y requiere un profundo análisis que

debe ser urgente ya que el autogobierno, la edad, la educación y el género se correlacionan con la familiaridad con las nuevas tecnologías, así como con la operación y la compra de nuevos dispositivos electrónicos (Huber & Watson, 2014).

Además de las herramientas tecnológicas personales o presenciales, durante la pandemia se ha demostrado la utilidad de la enseñanza a distancia entre el colectivo de personas mayores. Fuera de nuestro entorno (Pinos-Coronel, et ál., 2020) han identificado el uso y manejo de herramientas tecnológicas en el proceso enseñanza – aprendizaje durante la pandemia de Coronavirus COVID-19 en Ecuador, mediante el análisis de la utilización de recursos TIC. Para ello realizaron una investigación descriptiva de cohorte transversal, observando que las TIC son un medio fundamental para la enseñanza, sobre todo para llevar a cabo la tele educación durante la pandemia Covid-19, pese a que educadores y educandos no estuvieron preparados para el cambio radical de abandonar las clases presenciales y pasar a modo virtual. Pinos-Coronel ha constatado los esfuerzos de los docentes y alumnos para alcanzar una conexión profesor – estudiante, buscando las herramientas tecnológicas que permitan y faciliten brindar una buena educación con el único fin de interactuar y transmitir conocimientos para alcanzar una educación significativa.

Esta problemática alcanza a las consecuencias sociales y psicológicas de la pandemia de COVID-19, con un enfoque que ha revelado la necesidad de comprender y responder mejor al aislamiento social y la soledad como prioridades de salud pública (Poscia, et ál., 2018). Desgraciadamente, el Informe España 2020, de la Universidad Pontificia de Comillas indica que la crisis provocada por el coronavirus ha provocado que el sentimiento de soledad en España ha pasado del 5,2 al 11 % (Blanco, et ál., 2020).

Junto al aislamiento tecnológico, el aislamiento social está produciendo efectos catastróficos sobre la salud mental de las personas mayores de forma global. En Australia, los efectos de la pandemia de la enfermedad del COVID-2019 en la salud humana, la actividad económica y el compromiso social han sido rápidos y de gran alcance (Smith y Lim, 2020). La evidencia emergente muestra que la pandemia ha tenido dramáticos impactos en la salud mental, provocando un aumento de la ansiedad y un mayor aislamiento debido a las políticas de distanciamiento físico introducidas para controlar la enfermedad. En este contexto, es posible apreciar más profundamente en la salud consecuencias de la soledad y el aislamiento social, que los investigadores creen que pueden ser experiencias perdurables para muchas personas. Parece necesario el diseño de programas de alfabetización digital para personas mayores en función de criterios como

el grado de autonomía y las posibilidades de disfrutar de la vida cotidiana, proponiendo el desarrollo de programas basados en el contextualismo, el incrementalismo, la motivación y la absorción de nuevos procedimientos tecnológicos (Abad, 2014).

Aunque el aislamiento social y la soledad son condiciones distintas, Smith y Lim (2020) han descubierto que cada uno de ellos predice la mortalidad prematura, la depresión, la enfermedad cardiovascular y el deterioro cognitivo. Estimaciones de la prevalencia y la distribución del aislamiento social y la soledad cambian, posiblemente variando de una de cada seis a una de cada cuatro personas. La falta de conocimiento sobre el alcance de estas condiciones indica la necesidad de monitorear la población utilizando métodos estandarizados y medidas validadas, pero en revisiones anteriores parece claro que es importante potenciar redes de amistad, actividades compartidas, encuentros dirigidos por educadores especializados y favorecer la formación continua como derecho de la persona mayor a estar más y mejor formada.

5. CONCLUSIONES

La pandemia por la COVID-19 ha producido un aislamiento tanto social como tecnológico y educativo de las personas mayores a nivel panglobal.

Los dispositivos móviles, la conexión a internet, las herramientas TIC basadas en aplicaciones móviles y la tele formación pueden contribuir a allanar la brecha tecnológica de las personas mayores en confinamiento, luchar contra el aislamiento social y contribuir a mejorar su salud mental y su bienestar social.

Las personas mayores cada vez tienen más interés en integrarse con las nuevas tecnologías. Para ello, la educación permanente puede ser útil para facilitar el envejecimiento activo y dar bienestar a la familia.

Revisiones de intervenciones relacionadas con el aislamiento social y la soledad en mayores han encontrado que pueden ser muy útiles los esquemas de amistad, las terapias individuales y grupales, los programas de actividades compartidas, la prescripción social por parte de proveedores de asistencia sanitaria y diversas estrategias que utilizan información y comunicación utilizando herramientas TIC.

Es necesario seguir realizando investigaciones teórico prácticas e inter disciplinares para superar los problemas de salud pública de la soledad y el aislamiento social que han preexistido y perdurarán más allá de la pandemia COVID-19.

REFERENCIAS

- Alcalá, L. A. (2014). Diseño de programas de e-inclusión para alfabetización mediática de personas mayores. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (42), 173-180.
- Agudo, S., Fombona, J. y Pascual, M. Á. (2013). Ventajas de la incorporación de las TIC en el envejecimiento. *RELATEC*, 12(2), 131-142.
- Banskota, S., Healy, M., y Goldberg, E. M. (2020). 15 Smartphone Apps for Older Adults to Use While in Isolation During the COVID-19 Pandemic. *Western Journal of Emergency Medicine*, 21(3), 514.
- Blanco, A., Chueca, A., López-Ruiz, J.A. y Mora, (2020). *Informe España 2020*. Imprenta Kadmos. Salamanca. ISBN: 978-84-8468-850-1.
- Blažun, H., Saranto, K., Kokol, P., y Vošner, J. (2012). Information and communication technology as a tool for improving physical and social activity of the elderly. In *NI 2012: 11th International Congress on Nursing Informatics*, June 23-27, 2012, Montreal, Canada. (Vol. 2012). American Medical Informatics Association.
- Concepción-Breton, A., Corrales-Camacho, I., Córdoba, M. E., Acosta-Hernández, M. E., Larancuent-Cueto, O. I., y De La Cruz-Morel, Y. L. (2020). Sondeo de Casos en Personas Mayores sobre Actividades Cotidianas y Utilización de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en Tiempos de Pandemia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 132-150.
- Chen, K. (2020). Use of gerontechnology to assist older adults to cope with the COVID-19 pandemic. *Journal of the American Medical Directors Association*, 21(7), 983-984.
- Chen, Y.R.R., y Schulz, P.J. (2016). The effect of information communication technology interventions on reducing social isolation in the elderly: a systematic review. *Journal of Medical Internet research*, 18(1), e18.
- Flores-Tena, M.J. (2020). Las redes sociales se incrementan en las personas mayores durante el Covid-19. *Familia: Revista de ciencias y orientación familiar*, (58), 161-171.

- Huber, L., y Watson, C. (2014). Technology: Education and training needs of older adults. *Educational Gerontology*, 40(1), 16-25. <https://doi.org/10.1080/03601277.2013.768064>
- Khosravi, P., Rezvani, A., y Wiewiora, A. (2016). The impact of technology on older adults' social isolation. *Computers in Human Behavior*, 63, 594e-603.
- Martínez-Heredia, N. (2020). *Desafíos en la era digital actual: TIC y personas seniors de la Universidad de Granada (España)*. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, 13(1),82-95. Access 9 de noviembre de 2020. ISSN: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5771/577164136005>
- Nguyen, T. T. H., Tapanainen, T., y Obi, T. (2014). A Review of Information and Communication Technology (ICT) Training for Elderly People-toward Recommendations for Developing Countries. In Pacific Asia Conference on Information Systems 2014 Proceedings (PACIS), 267.
- Pinos-Coronel, P.C., García-Herrera, D. G., Erazo-Álvarez, J.C., y Narváez-Zurita, I. (2020). Las TIC como mediadoras en el proceso enseñanza–aprendizaje durante la pandemia del COVID-19. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 121-142.
- Poscia, A., Stojanovic, J., La Milia, D. I., Duplaga, M., Grysztar, M., Moscato, U., ... y Magnavita, N. (2018). Interventions targeting loneliness and social isolation among the older people: An update systematic review. *Experimental gerontology*, 102, 133e-144.
- Seifert, A., Cotten, S. R., y Xie, B. (2020). A double burden of exclusion? Digital and social exclusion of older adults in times of COVID-19. *The Journals of Gerontology: Series B., Psychological sciences and social sciences*, 20(20) 1–5 <https://doi.org/10.1093/geronb/gbaa098>.
- Smith, B. J., y Lim, M. H. (2020). How the COVID-19 pandemic is focusing attention on loneliness and social isolation. *Public health research & practice*, 30(2), 3022008. <https://doi.org/10.17061/phrp3022008>.
- UNESCO (2020). http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Hanoi/2030_Brochure_SP.pdf.

CAPÍTULO 3

IMPACTO DEL COVID-19 EN EL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Francisco Javier Hinojo Lucena, Gerardo Gómez García, Carmen Rodríguez Jiménez y Marta Estévez La Paz

1. INTRODUCCIÓN

La crisis provocada por la pandemia de COVID ha supuesto un enorme impacto sobre el sistema educativo, que se vio obligado a afrontar medidas de emergencia. Debido a esto España pasó a ser uno de los países miembros de la OCDE que cerró sus centros educativos durante más tiempo debido a la situación de pandemia.

Apoyándose en evidencias la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos indicó en su informe que “la pérdida de aprendizaje conducirá a la pérdida de competencias, y las habilidades que tienen las personas se relaciona con su productividad, por lo que el Producto Interior Bruto (PIB) de los países podría ser un 1’5% menos de media durante el resto del siglo”

El cierre de los colegios junto con la situación en la que nos encontramos, además, nos presenta un impacto en millones de hogares y en la educación que reciben sus hijos e hijas, pues en una encuesta realizada a 2.000 familias en España, casi el 50% asegura tener dificultades para acceder a los materiales que les proporcionan los centros educativos.

El Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) también alerta de la situación de mayor dificultad y desigualdad de los niños y niñas con discapacidad y sus familias. En España contamos con más de 722.000 estudiantes con necesidades educativas especiales (N.E.E) y el 28% de éstos son alumnos y alumnas con discapacidad intelectual o con algún tipo de trastorno generalizado del desarrollo.

Esta situación convierte al alumnado con necesidades educativas especiales en un grupo más vulnerable ante la situación de la educación no presencial y la continuación de las clases desde sus hogares, así como la recuperación de las rutinas educativas e itinerarios formativos. (Berástegui Pedro-Viejo, 2020)

2. PRINCIPALES DIFICULTADES DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Como ya hemos indicado previamente, esta situación puede tener distintas repercusiones en la actividad educativa y puede afectar a los alumnos con necesidades educativas especiales. A continuación, reflexionaremos sobre las principales dificultades que encontraremos con este grupo.

2.1. Medio virtual no tan efectivo como espacio escolar

La forma de trabajo con los alumnos con NEE ha tenido que acondicionarse y ajustarse de forma significativa tras el cierre de los colegios, pues ha pasado a ser un espacio virtual. Estas herramientas existían previamente y eran utilizadas por los profesores y estudiantes anteriormente. Sin embargo, antes ocupaban un papel secundario, las encontrábamos en segundo plano, y ahora pasan a ser el elemento central sobre el que se basa el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La forma de trabajar con alumnos con NEE ahora se divide principalmente en la etapa educativa en la que se encuentre el estudiante. Encontramos desde el uso de plataformas de aprendizaje virtual con actividades adaptadas y material lúdico en las etapas inferiores (infantil y los primeros ciclos de primaria) hasta llegar a la presencia de clases virtuales u online (último ciclo de primaria, secundaria, etc.).

Sin embargo, a pesar del esfuerzo por parte del centro y de su personal por seguir con actividades de apoyo a los alumnos con NEE, estas intervenciones resultan menos efectivas que las habituales. Los principales obstáculos son la imposibilidad de observar de forma directa el desarrollo de las tareas, así como la incapacidad para realizar el feedback de manera correcta (Menéndez Álvarez-Hervía, Figares Álvarez, 2020).

2.2. Colaboración familiar

Esta situación también provoca que el trabajo con las familias se resienta. Aquí encontramos dos opciones. En algunas familias se observa implicación, realizan un seguimiento de sus hijos y continúan con el contacto directo con el profesorado. En este caso el impacto es mucho menor. Sin embargo, existen también familias en las que la implicación es esporádica, entrecortada o inexistente, que puede verse agravada por problemas de acceso a recursos tecnológicos, situando al alumno en una posición más

delicada aun, que dentro de la actual crisis se acentúa exponencialmente (García-García, 2020).

Esta forma de trabajo es asumible durante un periodo de tiempo corto y puntual, pero resultaría inviable a largo plazo, pues un alumno con NEE no puede depender del apoyo paterno para adquirir nuevos aprendizajes, sino que necesita trabajar cerca de un especialista que estimule correctamente los procesos del lenguaje. Esto supondría una desventaja considerable en relación al resto de alumnos que, en un contexto virtual, pueden conseguir alcanzar los objetivos generales.

2.3. La barrera comunicativa

A pesar de la existencia de numerosos soportes digitales disponibles en la actualidad, la comunicación con los alumnos y las familias se ve afectada. Por ejemplo, en la comunicación por email es prioritario el lenguaje escrito, por el que muchos de los estudiantes con NEE y muchas familias no se sienten cómodas. Esto provoca que muchas veces sea necesario explicar en varios correos lo planteado, lo que conlleva un consumo de tiempo y un estrés añadido (Munuera Giner, Prendes Espinosa, 2020). Una alternativa es la llamada telefónica o las reuniones online por video llamada, pero no es viable al 100% pues requiere de un mediador que organice las interacciones entre alumno y profesor, ralentizando y distorsionando la información.

Hemos de tener en cuenta también que el trabajo con alumnos NEE requiere de unos conocimientos específicos a los que los padres pueden no acceder fácilmente.

2.4. El impacto emocional en docentes

Donde cualquier profesor se siente más cómodos es en las aulas. Dejar ese lugar, el apoyo de los compañeros, sin unos horarios fijos y sin unas dinámicas grupales asentadas, desarrolla un impacto afectivo y acaba por desgastar. Esto ha repercutido en el estado anímico de parte del equipo educativo, replanteando su vocación en un futuro formato virtual.

El aumento de la carga laboral, las limitaciones pedagógicas ligadas a la carencia de contacto directo y las demandas del formato virtual, junto a la necesidad de una rápida adaptación a este nuevo contexto, ha supuesto todo un reto que, aunque no afecta a todos por igual, conlleva innegablemente un desgaste emocional.

3. POSIBLES MEJORAS EN LA “NUEVA NORMALIDAD” DE LAS AULAS

De esta crisis sanitaria que vivimos actualmente puede surgir un nuevo sistema educativo y España podría tener la oportunidad de enmendar los errores cometidos en este campo a lo largo de los años. Para lograr este cambio pensamos que sería primordial prestarles atención a los siguientes aspectos:

- Anteponer la salud y bienestar de los estudiantes. La situación de creciente vulnerabilidad del alumnado con discapacidad intelectual o del desarrollo nos obliga a tener especial sensibilidad con su trato en esta “nueva normalidad”
- Reconocer el aprendizaje que los niños y niñas con discapacidad intelectual hayan podido aprender durante el periodo de confinamiento, teniendo la enorme dificultad que supone.
- Asegurar el refuerzo individual escolar, basado en las necesidades de cada alumno
- Necesidad de formar al profesorado en las competencias digitales
- Incrementar el refuerzo escolar, dentro del horario escolar y extraescolar.
- Tener en cuenta las necesidades de conciliación personal y laboral de las familias de los alumnos y alumnas.
- Acondicionar una alternativa para el alumnado con discapacidad intelectual o del desarrollo para todos los escenarios posibles.
- Proseguir con el apoyo psicológico y reforzar su seguimiento, acompañando a situaciones derivadas de esta crisis sanitaria, tanto para el alumnado como para las familias

Un factor muy importante es la motivación. Podemos definir la motivación como los factores que impulsan a las personas a iniciar acciones encaminadas a objetos específicos. Para avanzar en una educación de calidad, debemos reforzar la convicción de que todos los estudiantes pueden y deben lograr los mayores aprendizajes posibles, y así acceder a un desarrollo pleno. Concretamente, con los alumnos NEE debemos incentivar su atención para favorecer su aprendizaje evitando las distracciones (Gairal, 2019). Esto lo conseguiremos a través de:

- Herramientas para captar la atención, tales como métodos visuales.
- Instrucciones claras y precisas para que procesen la información de forma adecuada.
- Contacto visual. Hemos de tener en cuenta que la mirada es una de las herramientas más poderosas de la comunicación no verbal, la cual nos ayudará

para captar la atención del niño y para que el docente distinga si el niño entiende o no.

4. CONCLUSIONES

Para finalizar debemos reflexionar sobre lo que la crisis actual nos ha hecho aprender, y como orientarlo también al alumnado con necesidades educativas especiales. Para que la enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo de la manera más óptima los docentes deben innovar en lo que sea necesario, pero teniendo presente que ninguna innovación educativa será realmente innovación si no atiende a la diversidad de niños, niñas y jóvenes. Esta situación nos permite avanzar en la educación inclusiva y trabajar colaborativamente con los especialistas que encontramos en cada comunidad educativa (Martínez Virto, Azcona Martínez, 2020).

A partir de esto resumimos en 7 puntos las recomendaciones especialmente dirigidas a docentes para realizar su labor y cumplir con sus objetivos:

1. Fomentar una cultura colaborativa para la valoración de la diversidad.
2. Dar relevancia a los principios del Diseño Universal del Aprendizaje.
3. Fortalecer el vínculo familia-escuela.
4. Generar sistema de acompañamiento pedagógico a distancia.
5. Diversificar estrategias y herramientas.
6. Evaluar más y calificar menos.
7. Activar y potenciar redes de apoyo para la gestión de la diversidad.

REFERENCIAS

El derecho a la educación durante el COVID19. (2020). Recopilado de https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/el_derecho_a_la_educacion_durante_el_covid19.pdf

Menéndez Álvarez-Hervía, D., y Figares Álvarez, J. L. (2020). *Retos Educativos durante el Confinamiento: La Experiencia con Alumnos con Necesidades Educativas Especiales* (pp. 5-8).

Martínez Virto, L., y Azcona Martínez, A. (2020). *Escuela Post-Covid: La Oportunidad de Repensar la Educación en Clave Inclusiva* (pp. 5-7).

Gairal, R. (2019). *Actuaciones educativas de éxito con grupos vulnerables. Su incidencia en la educación, la cohesión social y el bienestar personal* <http://hdl.handle.net/10803/668186>

Berástegui Pedro-Viejo, A. (2020). *La educación especial en tiempos de la COVID-19* (pp. 2-5).

García-García, M. (2020). *La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del Covid 19.*

Educación en tiempos de pandemia. (2020). http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/06/Orientaciones_documento4.pdf

Munuera Giner, F., y Prendes Espinosa, M. (2020). *Informática y Necesidades Educativas Especiales* (pp. 275-277).

CAPÍTULO 4

LAS TIC COMO RECURSO PARA LA ANIMACIÓN A LA LECTURA

Juan Manuel Trujillo Torres, Carmen Rodríguez Jiménez, Magdalena Ramos
Navas-Parejo y Juan José Victoria Maldonado

1. INTRODUCCIÓN

La adquisición del lenguaje y la alfabetización son esenciales para alcanzar el éxito académico. Estos conocimientos se comienzan a asimilar antes de la escolarización, dentro del seno familiar. De hecho, las primeras experiencias de alfabetización son fundamentales para las habilidades lingüísticas, ya que predisponen para la correcta adquisición de las competencias lectoras. Acciones como que los padres lean libros a sus hijos desde muy pequeños y que existan materiales de lectura en el hogar adecuados a su desarrollo y gustos, se relacionan directamente con el aumento del vocabulario, el desarrollo de la alfabetización y de las habilidades tanto narrativas, como lectoras y cognitivas. Con todos estos ingredientes, además de fomentar el gusto por la literatura, se asegura el éxito académico del menor (Luo et ál., 2020). Por este motivo, resulta clave realizar intervenciones de animación a la lectura, además de concienciar a las familias de la importancia de fomentar el hábito lector.

Por otra parte, en los últimos años los medios digitales han revolucionado la sociedad en todas sus dimensiones. La vida cotidiana se rige por una conexión permanente que se ha vuelto imprescindible, especialmente para los más jóvenes, que han crecido dentro de esta cultura digital. Esta presencia generalizada de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha modificado de manera significativa el desarrollo de las competencias sociales, culturales y educativas. Los más pequeños se sienten muy atraídos por ellas. Hecho que lejos de considerarlo como una competencia para el libro de papel, se puede aprovechar para contribuir a la animación a la lectura si se utiliza con la metodología adecuada (Farinosi et ál., 2016).

2. LA LITERATURA EN LA ERA DIGITAL

Se podría pensar que esta nueva corriente que rige a la era actual, caracterizada por la globalización y la implementación digital, ha desbancado a la literatura, dejándola obsoleta o como un ideal humanista. Sin embargo, fomentar los hábitos lectores significa:

- Mejorar los estándares de alfabetización
- Ayudar a conocerse a sí mismo y el mundo en general
- Tener una conciencia crítica para saber juzgar la cantidad de información que nos llega en esta era también caracterizada por la rapidez y facilidad de comunicación
- Desarrollar la creatividad y la imaginación entre otros muchos aspectos
- Además de ofrecer placer y aprendizaje.

Por lo tanto, el hábito de la lectura implica mucho más que la adquisición de las competencias lingüísticas y es fundamental fomentarlo para adaptarse con éxito a la sociedad de hoy día (Ljungdahl, 2013).

Actualmente, simplemente utilizando descriptores de búsqueda, los lectores tienen acceso a una gran cantidad de información sobre cualquier ámbito de su interés. De este modo, a través de las TIC, se obtiene rápidamente la información deseada, se examina y se puede analizar críticamente. También el uso de las bibliotecas ha cambiado, pudiendo reservar libros online, con más eficacia y un ahorro de tiempo considerable y ofreciendo una gran variedad de recursos electrónicos como revistas electrónicas, ubicadas en bases de datos y libros electrónicos (Kumara, 2019). De forma que el avance tecnológico ha cambiado la forma de acceso a lectura y la lectura en sí.

2.1. Lectura en papel versus formato digital

En los últimos 15 años el diseño de los libros digitales ha evolucionado considerablemente. Estos libros electrónicos comenzaron como libros de cuentos en CD-ROM, hasta llegar a día de hoy a disponer de modernas aplicaciones que añaden sonidos, animaciones o incluso imágenes tridimensionales con la utilización de la realidad aumentada y virtual. Sin embargo, Bus et ál. (2015) y Takacs et ál. (2015) advierten de la importancia de alinear las características multimedia con el argumento principal de la historia, para evitar distraer a los lectores de la lectura en sí, impidiéndoles disfrutar de sus beneficios. Estas características deben servir para involucrar al lector en el proceso de la lectura y así, favorecer su gusto por ella incrementando la motivación por leer.

Por tanto, algunos libros electrónicos son simples extensiones de los libros impresos ubicados en un formato digital, mientras que otros cuentan con elementos adicionales que enriquecen el entorno del lector, a través de aplicaciones multimedia.

Autores como Soroya y Ameen, (2020) afirman que los jóvenes utilizan más el material electrónico para leer que el impreso. La facilidad en el acceso y la disponibilidad de la forma digital es el principal motivo de este resultado. De forma que es un hecho que el entorno digital tiene un impacto significativo en el comportamiento hacia la lectura de los menores. Lo que han de tener en cuenta las familias y educadores en su labor de animar a la lectura.

2.2. Las formas de lectura de la era digital

Locher y Pfof (2020) defienden la relación entre la mejora de las habilidades lectoras con el tiempo dedicado a la lectura, por lo que el hábito lector a largo plazo hace lectores competentes, entrando en un círculo vicioso, ya que los lectores competentes tienden a leer más y cuanto más tiempo se dedica a la lectura, más se desarrollan las competencias lectoras. Sin embargo, hoy día preocupa la falta de interés por los libros entre los jóvenes, atribuyendo esta desmotivación a la atracción que sienten por los medios digitales (Rou y Yunus, 2020).

Adi-Kasuma y Ai-Lin-Tan (2019) afirman que los jóvenes si leen, pero de una forma diferente a la tradicional, puesto que realizan actividades de lectura a través de Facebook y prefieren leer contenidos creativos como cuentos y poemas a través de este medio, mejorando del mismo modo sus hábitos de lectura y por tanto las competencias lectoras. Del mismo modo, los clubs de lectura tienden a ser online, de forma que a través de internet los jóvenes intercambian las opiniones sobre sus lecturas y se recomiendan novelas (Schreuder y Savitz, 2020).

3. ANIMAR A LA LECTURA A TRAVÉS DE RECURSOS TIC

La inclusión de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje ha supuesto un avance muy importante como recurso innovador y motivador para el alumnado (Cáceres-Reche et ál., 2020; Prestes de Oliveira, 2019; Tumino y Bournissen, 2020). Las TIC, lejos de ser percibidas como una amenaza para la lectura, pueden ser aprovechadas como potencial motivador para acercar la lectura a los más jóvenes recurriendo a las posibilidades audiovisuales e interactivas que ofrecen, entre otros elementos

estimulantes, siempre que se empleen con la metodología adecuada y en coordinación con las familias (Pérez-Vargas et ál. 2015), resultando herramientas muy valiosas para la adquisición del hábito lector (Secul-Giust y Viñas, 2015; Collado-Rovira, 2017).

Numerosos autores, como Leal (2018), Morachino (2018) y Manso (2015), también defienden la importancia de la animación a la lectura a través de medios estimulantes, por lo que no comparten métodos relacionados con tareas escolares, resúmenes y textos obligatorios fuera de su interés.

Torralba (2018) considera también que los recursos TIC pueden ser grandes aliados para el fomento de la lectura. Afirman que los llamados “nativos digitales” leen con frecuencia, puesto que internet les ofrece grandes posibilidades de lectura, a través de la facilidad de interacción entre los lectores que brinda la lectura social o 2.0 y de los relatos digitales, videolits y booktráiler, los cuales resultan muy atrayentes y efectivos para la animación a la lectura de los jóvenes.

Singh (2019) hace hincapié en que las TIC entran dentro del lenguaje y la forma cultural en la que se mueven los jóvenes, por lo que son idóneas para la animación a la lectura en estos casos. Destaca el hecho de que permiten la creación de espacios comunes de aprendizaje informal en bibliotecas adaptadas al entorno digital.

Las TIC también son muy útiles para difundir libros en zonas deprimidas de manera gratuita. Claro ejemplo de ello fue el proyecto Gutenberg de Illinois, que se realizó en los años 70 y se basó en hacer llegar libros al mayor público posible de forma gratuita. Más de 40 años más tarde el Proyecto Gutenberg sigue siendo muy relevante en cuestiones de animación a la lectura, puesto que se ha convertido una de las bibliotecas en línea más importantes, proporcionando el acceso a más de 40.000 libros traducidos a en docenas de idiomas diferentes en todo el mundo. La popularidad que adquirió internet en los 90, se impulsó su crecimiento e internacionalización. Y con la llegada de los dispositivos móviles se facilitó la lectura de los libros digitales incrementando aún más su uso y popularidad (Sehn y Fragoso, 2015).

3.1. Animar a la lectura desde los centros educativos

Manso, (2015) propone convertir la lectura en una actividad social para ganarse el interés del alumnado, contando con la tecnología. Algunos ejemplos son: el hipertexto: lectura multisequencial y multilineal, clubs de lectura virtuales, blog, redes sociales,

wikis, intercambios de archivos, cuenta cuentos online, vídeo-cuentos, podcasts de cuentos, etc.

Estas actividades ya se pueden encontrar por internet y pueden ser asumibles por el centro educativo en cualquier contexto. Como por ejemplo: Folec, portal para el fomento de la lectura, Lecturalia, aNobii, Book country, Entrelectores, Goodreads, Quelibroleo.com, Club de Lectura Virtual, Biblioteca de Barcelona Ciberclub de Lectura, Club de Lectura El grito, Biblioteca Pública de Albacete, Book Buzz: Virtual Book Club, Online Book Club, San José Public Library, Online Book Club, Haliburton County Public Library's, Online Book Club: Daily Book Samples, Bibliotecas Públicas EE.UU.

Secul y Viñas, (2015), por su parte, ofrecen un listado de herramientas para la motivación a la lectura a las que los docentes pueden acceder a través de internet:

- *IBBY* (International Board on Books for Young People), organización internacional que convoca el Premio Internacional IBBY-Asahi de promoción de la Lectura y el premio Hans Christian Andersen. (<http://www.ibby.org>).
- *La International Reading Association*, Institución Internacional de Fomento de la Lectura, ofrece gran cantidad de documentos e informaciones de utilidad y una invitación permanente a enriquecer la práctica personal mediante el contacto con su enorme comunidad virtual. Utiliza el formato podcast, que permite escuchar archivos de audio sobre la enseñanza de la lectoescritura en formato mp3. (<http://www.reading.org>).
- El proyecto *Reading is Fundamental*, tiene en su web acceso a numerosos recursos: consejos sobre qué libros recomendar, orientaciones sobre cómo fomentar la lectura en cada edad, referencia a organizaciones, etc. (<http://www.rif.org>).
- *El Banco del Libro*, sección venezolana de IBBY, cuenta con una web desde la que podemos acceder a sus actividades y sus recomendaciones de materiales de lectura en español destinados a niños y jóvenes (<http://www.bancodellibro.org.ve/portal/>).
- *Fundalectura*, Fundación para el Fomento de la Lectura (sección colombiana del IBBY), recibió el Premio IBBY-ASAHI 1995. Ofrece múltiples actividades, formación, libros recomendados (con listas de “altamente recomendados”), asesoría a bibliotecas, programas específicos como www.leerenfamilia.com, lecturas en línea... (<http://www.fundalectura.org>).

- *La Fundación Germán Sánchez Ruipérez* ha desarrollado el portal S.O.L. (Servicio de Orientación de Lectura), que ofrece un completo escaparate de recomendaciones de libros y orienta a los usuarios según su edad e intereses (<http://www.sol-e.com/>).
- *El CEPLI* posee una web que informa sobre actividades y sobre su prestigiosa formación. También ofrece diversas propuestas de animación a la lectura (<http://www.uclm.es/cepli/>).
- *La plataforma Educared* cuenta con un portal sobre el uso pedagógico de Internet. Su sección Leer y vivir ofrece selecciones temáticas de literatura infantil y juvenil, novedades editoriales divididas por tramos de edad, materiales propios de lectura en línea. (http://www.educared.net/mespana_recursos/home_12_71_esp_1__.html).
- *El sitio web del Instituto Cervantes*, el Centro Virtual Cervantes, proporciona abundantes y muy valiosos recursos sobre lectura, cuyo ejemplo más práctico puede ser “Lecturas Paso a Paso”: (<http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/>).
- *La web de Galix* (Asociación Galega Do Libro Infantil E Xuvenil) contiene información sobre las actividades que organiza o en las que participa, así como documentos y noticias sobre el mundo del libro infantil y juvenil (<http://www.oepli.org/galix/index.htm>).
- Desde la Universidad de Vigo, *ANILIJ* (Asociación Nacional de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil) promueve el conocimiento y estudio de la literatura infantil y juvenil (<http://www.uvigo.es/anilij>).
- La entrada *Lectores* incluye varios apartados: “Club de lectura”, “Crea tu historia”, “Cibertaller de cuentos”, “Ciberlecturas del Quijote” y “Enlaces interesantes”. Al acceder a Lectores, la web nos sitúa directamente en el Club de lectura, que contiene dos espacios distintos: uno donde leer (“Sala de lectura”) y otro donde compartir experiencias y opiniones sobre la lectura (“Foro del Club de la lectura”).

Esto es un claro ejemplo de la gran cantidad de recursos TIC que se encuentran disponibles en internet para la animación a la lectura a los que se puede acceder de manera sencilla y gratuita.

4. CONCLUSIONES

A la luz de la revisión bibliográfica consultada, se llega a la conclusión de que resulta fundamental realizar actividades de animación a la lectura con el fin de favorecer la

adquisición del hábito lector del alumnado, para su educación integral y para la adecuada adaptación a la sociedad digital en la que se encuentra.

Las formas de lectura han cambiado adaptándose a la tendencia tecnológica que ha transformado la comunicación y los formatos tradicionales de lectura. Estos hechos hay que tenerlos en cuenta en la labor de fomentar el hábito lector entre los más jóvenes, para estar en sintonía con sus gustos y cultura digital.

Las TIC también ofrecen un sinnúmero de posibilidades para la animación a la lectura. Existen numerosos recursos tecnológicos gratuitos y disponibles para motivar a los jóvenes con el mundo de la lectura. Por lo que los docentes deben estar formados y al día con los nuevos métodos digitales de animación lectora.

REFERENCIAS

- Adi-Kasuma, S. A y Ai Lin Tan, D. (2019). Actividades de lectura de ESL en Facebook entre estudiantes universitarios de Malasia. *Revista Pertanika de Ciencias Sociales y Humanidades*, 27(1).
- Bus, A. G., Takacs, Z. K. y Kegel, C. A. T. (2015). Asequibilidad y limitaciones de los libros de cuentos electrónicos para la alfabetización emergente de los niños pequeños. *Revisión del desarrollo*, 35, 79-97. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.004>
- Cáceres-Reche, M. P., Gómez-García, G., Ramos-Navas-Parejo, M. y Carmona-García, M. (2020). La Inclusión Educativa y TIC: Retos para la Educación del Siglo XXI. En F.J. Hinojo-Lucena, J.M. Trujillo-Torres, J. M^a. Sola-Reche y S. Alonso-García (Eds.), *Innovación Docente e Investigación Educativa en la Sociedad del Conocimiento*. (pp. 52-72) Madrid: Dykinson.
- Collado-Rovira, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector, *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 55-72. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i7.180>
- Farinosi, M., Lim, C., y Roll, J. (2016). Book or screen, pen or keyboard? A cross-cultural sociological analysis of writing and reading habits basing on Germany, Italy and the UK. *Telematics and Informatics*, 33(2), 410-421. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2015.09.006>

- Kucirkova, N. (2020). Toward Reciprocity and Agency in Students Digital Reading. *Reading Teacher*, 73(6), 825-831. <https://doi.org/10.1002/trtr.1893>
- Kumara, B. P. (2019). Evaluación del impacto de las TIC en los hábitos de lectura de los estudiantes en Amrita Vishwa Vidyapeetham Bengaluru. *Filosofía y práctica bibliotecaria*, 1-7.
- Ljungdahl, L. (2013). Literature: Benefits in an age of globalisation. *International Journal of Literacies*, 19(2), 53-62. <https://doi.org/10.18848/23270136/CGP/v19i02/48774>
- Locher, F. y Pfof, M. (2020). The relation between time spent reading and reading comprehension throughout the life course. *Journal of Research in Reading*, 43(1), 57-77. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12289>
- Luo, R., Tamis-LeMonda, C.S. y Mendelsohn, A.L. (2020). Children's Literacy Experiences in Low-Income Families: The Content of Books Matters. *Reading Research Quarterly*, 55(2), 213-233. <https://doi.org/10.1002/rrq.263>
- Pérez-Vargas, A. S., Gil-Zuleta, L. F. y Álvarez-Gómez, C. Y. (2015) *Las TIC una herramienta pedagógica para integrar la animación a la lectura en el grado primero A de la institución educativa Cámara Junior sede ciudad Milagro, del barrio la Clarita, en el municipio de Armenia, Quindío.* <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1656>
- Prestes de Oliveira, J. (2019). TIC y literatura infantil: desafíos de la práctica pedagógica en la era digital. *Texto libre: lenguaje y tecnología*, 12(2), 116-134, <http://dx.doi.org/10.17851/1983-3652.12.2.116-134> .
- Rou, L.Y. y Yunus, M. M. (2020). The Use of Seesaw in Increasing Pupils' Reading Interest. *Universal Journal of Educational Research*, 8(6), 2391-2396. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080623>
- Schreuder, M.C. y Savitz, R. S. (2020). Exploring Adolescent Motivation to Read with an Online YA Book Club. *Literacy Research and Instruction*, 59(3), 260-275. <https://doi.org/10.1080/19388071.2020.1752860>
- Secul-Giusti, C. y Viñas, M. (2015). Fomento de la lectura a través de las redes sociales. *Letras*, 2, 29-36. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9123/pr.9123.pdf

- Sehn, T. C. M. y Fragoso, S. (2015). The synergy between eBooks and printed books in Brazil. *Online Information Review*.
- Singh, P. K. (2019). Establishing library learning commons in Universities of India: A case study of BHU library system. *Library Philosophy and Practice*, 2477.
- Soroya, S.H. y Ameen, K. (2020). [Millennials' Reading Behavior in the Digital Age: A Case Study of Pakistani University Students](https://doi.org/10.1080/01930826.2020.1760563). *Journal of Library Administration*, 60(5), 559-577. <https://doi.org/10.1080/01930826.2020.1760563>
- Takacs, Z. K., Swart, E. K. y Bus, A. G. (2015). Beneficios y trampas de las funciones multimedia e interactivas en los libros de cuentos con tecnología mejorada: un metanálisis. *Revisión de la investigación educativa*, 85(4), 698-739. <https://doi.org/10.3102/0034654314566989>
- Torralba, G. (2018). Teachers-to-be become booktubers: A Reading Promotion Practice in the Primary Education Degree. *Lenguaje y textos*, 47, 13-23. <http://doi.org/10.4995/lyt.2018.7986>
- Tumino, M. C. y Bournissen, J. M. (2020). Integración de las TIC en el aula e impacto en los estudiantes: elaboración y validación de escalas. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 13, 62-73.

CAPÍTULO 5

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL A TRAVÉS DE LA MEJORA DE LAS COMPETENCIAS LECTORAS

Mariano Fernández Almenara, Magdalena Ramos Navas-Parejo, Natalia Campos Soto y Carlota Cena Cuadra

1. INTRODUCCIÓN

La tendencia actual en investigación e innovación educativa se dirige hacia la mejora de la práctica docente, para dotarla de estrategias educativas que la lleven a atender a todo tipo de alumnado. La educación se encuentra en proceso de alcanzar el objetivo de un modelo de escuela comprensiva, que garantice una enseñanza de calidad para la totalidad del alumnado sin excepción, repercutiendo en la efectividad del aprendizaje general y obteniendo unos resultados óptimos en la adquisición de los objetivos curriculares (García, 2015).

Sin embargo, en los centros educativos situados en zonas desfavorecidas, estos objetivos quedan muy lejos de su alcance. Aunque la escuela resulta ser el mayor agente socializador, las características familiares del alumnado a menudo son grandes obstáculos para el logro del éxito educativo. Siguiendo a este mismo autor se puede afirmar que se ha avanzado mucho en los últimos años en cuestiones de inclusión educativa; se han creado nuevos modelos de programas de atención a la diversidad y adaptaciones en las metodologías educativas. Pero todavía existen muchas carencias, por lo que urge seguir indagando en la búsqueda de soluciones efectivas a los problemas derivados de la diversidad cultural en las aulas, para alcanzar una educación equitativa de calidad.

2. LA IMPORTANCIA DE LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS LECTORAS PARA EL ÉXITO ESCOLAR

La importancia de adquirir las competencias lectoras para la educación ha sido referida por numerosos autores como Sola et ál., (2010), Triviño et ál., (2013) y Viramontes et ál., (2019) los cuales las consideran la base fundamental en la formación

escolar. Estos autores afirman que ocupan un lugar destacado entre los aprendizajes escolares, puesto que en las competencias lectoras se apoyan el resto de las competencias curriculares. Ejemplo de ello es el hecho de que se precisa de un nivel elevado de comprensión lectora para la asimilación de textos y enunciados de distintas áreas como las matemáticas o las ciencias naturales entre otras (Ariza y Vargas, 2017).

2.1. Elementos fundamentales en el aprendizaje de la lectura

El comité de expertos de los Estados Unidos (*National Reading Panel*) identifica cinco componentes esenciales en la enseñanza de la lectoescritura (Defior et ál., 2015):

Tabla 1.

Elementos que intervienen en el proceso de la lectoescritura

Componentes de la lectoescritura	Procesos que intervienen
1. Conciencia fonológica	- Procesos de identificación de
2. Reglas de correspondencia grafema-fonema	letras y reconocimiento de
	palabras
3. Fluidez lectora	- Procesos sintácticos
4. Vocabulario	- Procesos semánticos
5. Comprensión	- Procesos semánticos de orden
	superior

Fuente de elaboración propia a partir de Defior et ál., (2015)

El alumnado puede encontrar dificultades para adquirir una fluidez de lectura adecuada debido a factores socioculturales, emocionales e intelectuales o a dificultades de aprendizaje como la dislexia. Y su consecución es fundamental para la lectura, ya que es necesario dominarla para adquirir una lectura comprensiva (Lai et ál., 2014). Se considera, por tanto, que la comprensión lectora es un proceso de orden superior y el objetivo final de la lectura (Gómez-Zapata et ál., 2011).

Para lograr una óptima comprensión lectora, se requiere obtener primero la capacidad de decodificar correctamente. De forma que es necesario alcanzar el resto de los componentes de la lectura de orden inferior (tabla 1). Tras alcanzar la automatización del reconocimiento de las palabras se puede poner el énfasis en la comprensión (Cain, 2016). Se considera que la comprensión lectora es el resultado de la suma de adquirir la capacidad de reconocer palabras escritas más la capacidad de comprensión del lenguaje

oral. Si alguno de estos elementos es deficiente, la comprensión lectora también lo será (Clarke, et ál., 2010, Retelsdorf y Köller, 2014).

2.2. Estrategias para la mejora de la comprensión lectora

Calet et ál., (2017) y Pilonieta et ál., (2019) afirman que las estrategias de mejora de la comprensión lectora que se aplica al alumnado, normalmente, se reducen a actividades de evaluación de la misma.

Ripoll y Aguado (2014) analizaron los estudios que existen para la mejora de la comprensión lectora, comprobando que se basan en tres aspectos: la decodificación, la enseñanza de estrategias de comprensión y la combinación de la comprensión más otras estrategias, como la motivación por la lectura y la mejora de la comprensión del lenguaje oral

De estos tres elementos analizados; los que se han basado en la decodificación no han obtenido resultados significativos, los que se han centrado en la enseñanza de estrategias de comprensión, exclusivamente, han conseguido efectos moderados y los que mejor resultado han alcanzado han sido los basados en la combinación de la mejora de la comprensión sumada a estrategias como la motivación lectora y la mejora del lenguaje oral.

Autores como Cain (2016) y García-Ortega (2018) destacan también la importancia de la estimulación temprana del vocabulario para la mejora de la comprensión lectora. Todos ellos coinciden en que los lectores hábiles poseen un vocabulario amplio e interconectado.

Por tanto, siguiendo a García-Ortega (2018) se afirma que la forma más efectiva de mejorar la comprensión lectora es a través de la mejora de la comprensión oral unida a la experiencia lectora, a la que se llega desde la motivación y el fomento de la lectura. Leyendo se contribuye a su vez al aumento del vocabulario, hecho que también mejora las competencias lectoras. Serna et ál., (2017), insisten también en la importancia de fomentar la lectura en el alumnado para que llegue a adquirir el hábito de la lectura de forma significativa.

2.3. La mejora de las competencias lectoras para la inclusión educativa

Valdés (2013) y Calvo (2019) consideran que si el alumnado en riesgo de exclusión social lograra adquirir el hábito lector evitaría, no sólo el fracaso escolar, con la mejora

de las habilidades lectoescritoras, sino que le permitiría seguir dentro del sistema social. Ocampo (2018) afirma que es justo en estos casos cuando más importante resulta esta adquisición para lograr la equidad educativa que nuestro sistema educativo demanda.

Resulta, por tanto, fundamental realizar intervenciones bien diseñadas y coordinadas, en cuestiones de motivación lectora, que lleven a mejorar la educación para todos y eviten la exclusión social (García-Jiménez et ál., 2018). En ello deberían implicarse maestros, bibliotecarios y familiares para evitar contradicciones (Álvarez y Pascual 2013; Andrada y González, 2018).

Algunos ejemplos de buenas prácticas de mejora de las competencias lectoras en ambientes desfavorecidos se pueden encontrar en Martínez y Morales, (2014). Estos autores llevaron a cabo una intervención en una zona desfavorecida de México llamada “Imaginantes”.

Imaginantes es un programa que produce contenidos culturales en distintas plataformas.

Se trata de una nueva forma de leer y contar historias que emplea técnicas de innovación que vinculan las nuevas tecnologías con el espacio educativo para acercar a los jóvenes a la lectura a través de una herramienta de enseñanza para la narración visual y el fomento de la lectura. En esos instantes la palabra, la imagen y los sonidos se mezclan a partir de una idea, de una frase o de una leyenda para crear algo nuevo. Fomentando así también la creación de historias y la escritura.

Otro ejemplo llevado a cabo en nuestro país, recientemente, (Andrada y González, 2018) que prueba el éxito de una intervención de fomento de lectura en una zona deprimida socialmente de Barcelona a través de metodologías lúdicas y atrayentes para el alumnado es el que se realizó utilizando los siguientes recursos:

- Álbumes ilustrados, a menudo sin texto, que ofrecen un nivel de comprensión suficiente para que el alumnado esté dispuesto a hablar y explorar juntos el sentido de la historia
- La temática de los libros se basa en vivencias sobre las relaciones interculturales o la emigración para que el alumnado se pueda identificar con el texto y despierte su atención.
- La inclusión de cuentos y leyendas de los distintos países en la biblioteca de aula para contribuir a dignificar las culturas de origen y a observar la universalidad de formas y motivos literarios

Después de aplicar esta serie de intervenciones en las aulas de una escuela situada en un barrio marginal, con un 30% del alumnado de etnia gitana, de Barcelona, el alumnado pasó de unos índices de competencia lectora muy bajos a situarse por encima de la media catalana tras cuatro cursos de trabajo literario intensivo, sin ningún tipo de medidas especiales ni apoyo institucional.

Por otra parte, también se obtuvieron muy buenos resultados en un programa de realización creativa de narrativa en cómic como andamiaje hacia la escritura de relatos literarios.

De esta forma, la lectura y escritura literaria resultaron ser instrumentos muy potentes para atender la diversidad, puesto que del 83% del alumnado que se consideraba nada o poco lector al empezar el curso, se redujo al 6%, tras un año de desarrollo intensivo de estas prácticas de lectura compartida de cuentos.

Éstos son sólo algunos ejemplos de intervenciones exitosas para el fomento de lectura que se han realizado en colegios con alumnado en riesgo de exclusión social, utilizando estrategias de animación a la lectura innovadoras.

3. CONCLUSIONES

La investigación e innovación en metodologías educativas deben contribuir, de la forma más efectiva, a la adquisición de las habilidades de lectura. El alumnado que tiene bajas calificaciones, repite y, sobre todo, el que termina en fracaso escolar, normalmente, arrastra graves déficit en sus competencias lectoras desde el comienzo de la educación primaria. Es muy importante que los docentes tengan la formación suficiente para saber detectar lo antes posible los problemas de retraso lector y dislexia y la forma más eficaz de tratarlos, con los recursos necesarios que le lleven a evitar que este alumnado se vea afectado por esta carencia que persiste en los cursos sucesivos.

De forma paralela, se debe investigar e innovar en estrategias para el fomento de lectura de forma lúdica y gratificante; lo que traería consigo un aumento de vocabulario y el conocimiento general, la mejora de la ortografía, expresión escrita y comprensión lectora. Además de estos aspectos fundamentales en educación, la lectura ayuda a la madurez personal, a conocerse a uno mismo y al mundo, a socializarse y abrir los horizontes; cuestiones fundamentales en los casos de alumnado con riesgo de exclusión social y en aulas donde conviven diferentes culturas. Los beneficios son enormes por la contribución tan grande que ejerce en la educación integral de la persona.

Como conclusión, se puede afirmar que el docente debe destinar tiempo para programar actividades que favorezcan la implicación personal, para que el alumnado se sienta tocado por el universo de los libros. Siempre a través de lecturas exitosas se podrán adquirir unas habilidades de lectura eficientes. De forma que si el alumnado se desenvuelve con facilidad en la lectura, tenderá a adoptarla como una actividad permanente en su vida disfrutando de los beneficios para su educación integral.

REFERENCIAS

- Andrada, C. L. y González, A. O. (2018). Entrevista a Dra. Teresa Colomer sobre Fomento de la Lectura y Educación Lectora desde una perspectiva de Educación Inclusiva. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 4(7), 127-138
- Álvarez, C. y Pascual, J. (2013). Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. *Ocnos*, 10, 27-53
- Ariza, C. y Vargas, L. (2017). La indagación, pretexto para fortalecer la comprensión lectora. *Revista Ciencias Humanas*, 14, 67-77.
- Cain, K. (2016). Reading comprehension development and difficulties: an overview. *Perspectives on Language and Literacy*, 42(2), 9-16.
- Calet, N., Gutiérrez-Palma, N. y Defior, S. (2017). Effects of Fluency Training on Reading Competence in Primary Children: The Role of Prosody. *Learning & Instruction*, 52, 59-68.
- Calvo, V. (2019). El diario de lectura en los procesos de acogida de familias inmigrantes. *Ocnos*, 18(1): 41-51. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1789
- Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E., y Hulme, C. (2010). Ameliorating children's reading-comprehension difficulties: A randomized controlled trial. *Psychological Science*, 21(8), 1106-1116
- Defior, Gutiérrez-Palma y Serrano (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis
- García, R. (2015). Desafíos a la igualdad en el siglo XXI: Dificultades y retos de la escuela comprensiva. *Revista Española de Educación Comparada*, 26 135-152. <https://doi.org/10.5944/reec.26.2015.14445>.

- García-Jiménez, E., Guzmán-Simón, F. y Moreno-Morilla, C. (2018). La alfabetización como práctica social en Educación Infantil: Un estudio de casos en zonas en riesgo de exclusión social. *Ocnos*, 17(3), 19-30. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1784
- García-Ortega, V. (2018). *El Aprendizaje de la Lectoescritura en Castellano en Contextos de Riesgo. Un estudio transversal en la sociedad Boliviana*. (Tesis doctoral) Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- Gómez-Zapata, E., Serrano, F. y Defior, S. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Revista Escritos de Psicología*, 4(2), 20-28. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2011-1007>
- Lai, S. A., George Benjamin, R., Schwanenflugel, P. J. y Kuhn, M. R. (2014). The Longitudinal Relationship Between Reading Fluency and Reading Comprehension Skills in Second-Grade Children. *Reading & Writing Quarterly*, 30(2), 116-138.
- Martínez, M.I. y Morales, N. (2014) Imaginando otras formas de leer: La era de la sociedad imaginante. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*. 49, 133-141
- Ocampo, A. (2018). Competencia lectora y comprensión lectora desde una perspectiva de educación inclusiva. Entrevista a Andrés Calero. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 1-12. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/2186>
- Pilonieta, P., Hathaway, J., Medina, A. y Casto, A. (2019). The Impact of Explicit Comprehension Strategy Instruction on First-and Second-Grade At-Risk Students. *Journal of Education*, 199(3), 128-141. <https://doi.org/10.1177/0022057419854346>
- Retelsdorf, J. y Köller, O. (2014). Reciprocal effects between reading comprehension and spelling. *Learning and Individual Differences*, 30, 77-83.
- Ripoll, J. y Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19, 27-44.
- Serna, M., Rodríguez, A., y Etxaniz, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria. *Ocnos*, 16(1), 18-49. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1205

- Sola, T., Hinojo, F. J. y Cáceres, M. P. (2010). Estudio de las dificultades en el dominio de la competencia fonológica del aprendizaje de la lectoescritura en el alumnado de 4º nivel de Educación Primaria. *Revista española de pedagogía*, 333-358.
- Triviño, L. S., Sola, T. y Rivas, M. A. (2013). Comprensión lectora y gráficos estadísticos en alumnos de cuarto grado de primaria. *Educere*, 17(58).
- Valdés, M. (2013) ¿Leen en forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de Comprensión Lectora? *Ocnos*, 10, 71-89
- Viramontes, E., Amparán, A. y Núñez, L. D. (2019). Comprensión lectora y el rendimiento académico en Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 65-82. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i12.264>

CAPÍTULO 6

RIESGOS DE LOS DISCENTES DURANTE UN PERIODO DE CONFINAMIENTO PROVOCADO POR LA PANDEMIA DE COVID-19

Carmen Rocío Fernández Fernández, José Antonio Martínez Domingo, Blanca Berral Ortiz, Carlota Cena Cuadra

1. INTRODUCCIÓN

En marzo del año 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) decretó la situación de pandemia en España, teniendo su origen en China. Han sido bastantes las medidas que los diferentes gobiernos se han visto obligados a tomar para garantizar la salud de los ciudadanos. Con la imposición del Estado de alarma se procedió al cierre de todos los centros educativos: centros infantiles, centros de enseñanza primaria, secundaria, formación profesional y universidades. Esto, ha provocado consecuencias en los niños, adolescentes, jóvenes y, por consiguiente, al resto de familiares. Las rutinas y los hábitos diarios se han tenido que modificar para adaptarse a esta nueva realidad. Los confinamientos, han provocado que los padres tengan que compaginar el teletrabajo con el cuidado y supervisión de sus hijos añadiéndole las diferentes tareas académicas sin ayuda externa.

Partiendo de la base en la que los padres no están acostumbrados a esta situación excepcional, ha sido dificultoso lograr un equilibrio tanto a nivel psíquico como fisiológico. La dificultad en la convivencia aumenta en aquellas familias en las que las viviendas son más pequeñas o en aquellas en las que el número de miembros es mayor. Al igual ocurre con los entornos más desestructurados, los menores no tienen contacto social externo y esto provoca la negligencia en el cuidado sin que puedan intervenir agentes externos como los trabajadores sociales, profesores, cuidadores, etc.

A esto, hay que añadirle la disponibilidad en cada hogar de los dispositivos tecnológicos y el acceso a internet con el fin de poder interactuar con los centros educativos y profesores. Surge entonces así, la necesidad de una guía para aquellas familias que carecen de las habilidades tecnológicas necesarias para conseguir una formación completa en la educación de sus hijos.

2. MÉTODO

La metodología utilizada en este trabajo de investigación es una revisión bibliográfica de artículos y revisiones sistemáticas que han sido publicadas en revistas científicas. Se han utilizado los medios electrónicos para buscar información de diferentes autores y analizar así cómo ha sido el proceso educativo que se ha dado en los hogares españoles durante el periodo de confinamiento. Con el análisis de los datos recogidos, se han buscado paralelismos teóricos y narrativos con relación a la situación de pandemia originada a nivel mundial por COVID-19.

2.1. Aprendizaje en competencias digitales: riesgo de abuso de dispositivos digitales en la población más joven

Tras esta crisis social, económica y educativa que sufrimos como consecuencia de la COVID- 19, los docentes y las familias nos hemos dado cuenta de la necesidad de una formación basada en las competencias digitales. En la mayoría de casos y, sobre todo, en aquellos en los que el nivel de vida socioeconómico y/o sociocultural de las familias es más bajo, las dificultades y la brecha digital aumenta considerablemente.

A esto, hay que añadirle, la falta de competencias digitales también al profesorado, pues no todos, conocen y utilizan herramientas para impartir las clases online y formar a los alumnos de forma correcta en el uso creativo, crítico y seguro de las TIC. Es muy posible, que conforme aumente la edad del profesor, también lo hagan las dificultades en materia de competencias digitales. Esto podría deberse a la falta de preparación durante su docencia, ya que años atrás no se usaban las TIC como se está haciendo en este momento y ello explica esta falta de competencias.

La implantación de las TIC se ha hecho de forma masiva en todos los ámbitos de nuestra vida y en todas las franjas de edad (Roca, 2019). Tal y como se expone a continuación, es importante destacar, que adolescentes como adultos pasan bastante tiempo con las pantallas aumentando considerablemente en el último año, debido, en gran parte, por la pandemia originada por la COVID-19.

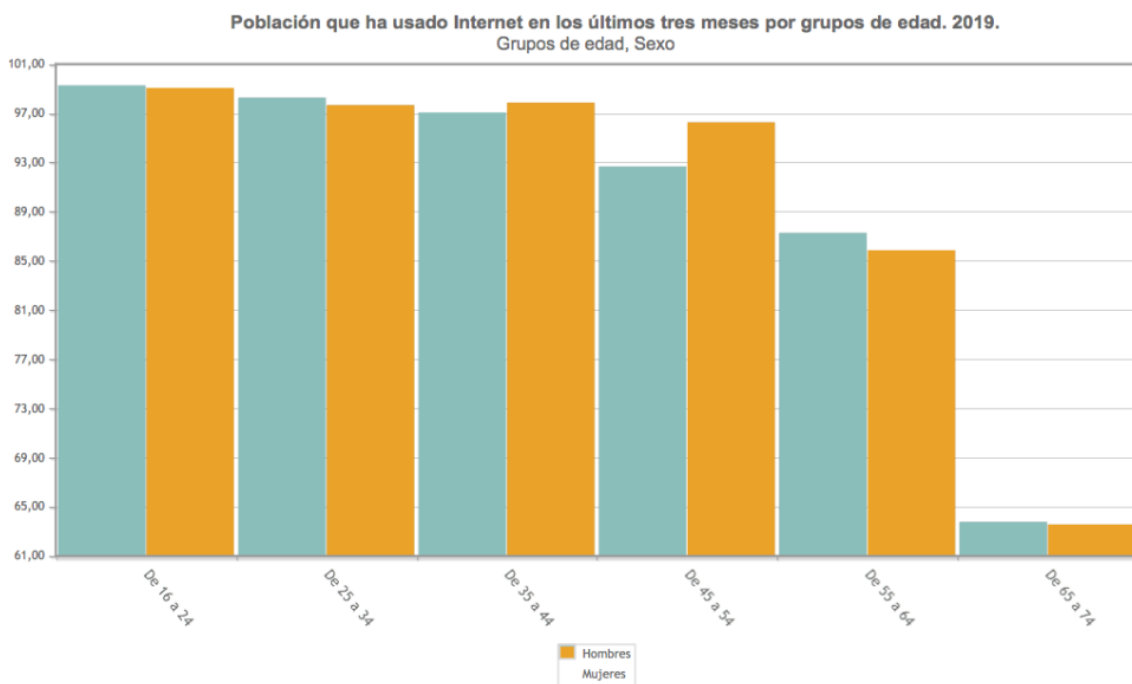
Si tenemos en cuenta las cifras que nos muestra el Instituto Nacional de Estadística (2019) acerca de “Población que ha usado Internet en los últimos tres meses por grupos de edad”, 9 de cada 10 personas de 16 a 74 años ha usado internet en los tres últimos meses. El 78,2% de las mujeres y el 77,0% de los hombres utilizan internet a diario. Se

ha incrementado el uso de internet en ese año en 4,6 puntos con respecto al año anterior, esto supone un total de 31,7 millones de usuarios (Instituto Nacional de Estadística, 2019).

Otro dato de interés es que el valor de la brecha de género ha pasado de 3,4 puntos en el año 2014 a 0,0 puntos en el año 2019. Además, el uso de Internet, se ha convertido en una práctica mayoritaria en los jóvenes de 16 a 24 años, con un 99,2% en los hombres y un 99,0% en las mujeres. (Instituto Nacional de Estadística, 2019).

Figura 1.

Instituto Nacional de Estadística (28 de julio, 2019). Población que ha usado Internet en los últimos tres meses por grupos de edad. 2019.



Fuente:

https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t00/mujeres_hombres/tablas_2/10/&file=C4G1.px#!tabs-tabla

Como se puede observar en el diagrama, son los adolescentes los que más tiempo usan Internet, acercándose casi al 100% de la población. Es difícil encontrar hoy día a un joven que salga de casa sin su teléfono móvil, pudiendo desembocar en una posible creación de patrones nocivos, dependencia y/o adicción a las pantallas. ¿Cómo se puede evitar esto desde el ámbito educativo? La respuesta podría ser sencilla y compleja al mismo tiempo. La formación de las familias y la creación de hábitos saludables respecto al manejo de Internet, es vital desde las edades más tempranas, para evitar estas rutinas dañinas en la adolescencia que traerán consecuencias en la etapa adulta. La prevención,

especialmente en los grupos más vulnerables como son los niños y adolescentes, es la intervención más eficaz y eficiente (Terán, 2019).

El año pasado, año 2019, la Organización Mundial de la Salud (OMS), aprobó la revisión número 11 de la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades (CIE-20-ES) en la que incluirá en el año 2022, el trastorno por uso de videojuegos. Se considerará de forma oficial como un trastorno derivado de comportamientos adictivos, ya que el porcentaje de niños y jóvenes que pasan tiempo con videojuegos ha ascendido considerablemente. La OMS, define este trastorno como “Un patrón de comportamiento de juego persistente o recurrente que puede ser en línea o fuera de línea”. Al igual que ocurre con este trastorno, en la revisión número 10 de la CIE, la OMS, define la dependencia a drogas como “Conjunto de manifestaciones fisiológicas, comportamentales y cognoscitivas en el cual el consumo de una droga, o de un tipo de ellas, adquiere máxima prioridad para el individuo, mayor incluso que cualquier otro tipo de comportamiento de los que en el pasado tuvieron el valor más alto. La manifestación característica del síndrome de dependencia es el deseo, a menudo fuerte y a veces insuperable, de ingerir sustancias psicótropas”.

Tanto el profesorado como las familias deben conocer de forma clara los signos tempranos que podrán dar las pistas sobre estas posibles adicciones a los videojuegos o a internet. Controlar y prevenir son las claves para evitar dependencias o adicciones de niños y jóvenes a las pantallas. Pero, ¿qué engancha a las TIC? Terán (2019), nos da algunas claves:

- La facilidad de acceso a las pantallas.
- La rapidez e inmediatez para conseguir una conexión a Internet.
- El funcionamiento de las 24 horas del día.
- Posibilidad de acceder a todos los contenidos (educativos y no educativos).
- Facilitación de las relaciones sociales.
- Recompensas en los videojuegos.
- Desconexión con la realidad.
- Etc.

Esta facilidad para usar las tecnologías, va a dar lugar al uso inadecuado por parte de los adultos hacia las pantallas como el teléfono móvil. Aquí nace un nuevo término “nomofobia” o dependencia del móvil. La nomofobia, se va a producir cuando existe el miedo irracional a no tener acceso al móvil (Pascual y Castelló, 2020). Estamos cansados de ver a grupos de personas reunidas pendientes de sus pantallas, sin mantener contacto

directo con aquellos le rodean en ese mismo espacio y momento, pues indudablemente hay que controlar su uso. Ahora podemos cuestionarnos lo siguiente: Si los adultos no son capaces de controlar la necesidad de manejar las pantallas, ¿cómo pueden controlar la necesidad de que sus hijos manejen estas mismas pantallas?

Cuando nos encontremos frente a un caso de dependencia constante del móvil, por ejemplo, se va a precisar de un proceso de orientación y tratamiento con la familia, más aún cuando los problemas surgen con personas muy jóvenes y que son dependiente de los padres (Soto, et ál., 2018). Es aquí cuando se va a precisar con urgencia de un programa de prevención en el ámbito educativo.

2.2. Recursos y posibilidades durante una pandemia de los discentes más vulnerables

La exposición de riesgos a los que los menores se ven expuestos, se ha visto incrementada por la pandemia, pues esta añade más peligros de vulnerabilidad. El informe español el impacto de la crisis de la COVID-19 en la adolescencia en España: Análisis de situación, respuesta y recomendaciones (2020), señala los siguientes datos estadísticos:

El 91,4% de las viviendas tienen acceso a Internet y el 91,2% a banda ancha. Sin embargo, mientras el 98,5% cuentan con teléfono móvil, solo el 80,9% cuentan con algún tipo de ordenador, portátil, tableta, etc. La brecha crece en función de los ingresos: el 95,5% de los hogares que ingresan menos de 900 euros disponen de teléfono móvil, pero solo el 77,9% disponen de acceso a Internet y solo el 58,1% cuentan con algún tipo de ordenador. Es decir, casi una cuarta parte de estos hogares no cuentan con acceso a Internet y más del 40% no tienen ordenador. (p.7)

En otras palabras, en la actual situación educativa y de confinamiento, se hacen más prominentes las brechas y las desigualdades entre los discentes, aún más, en aquellos que viven en un entorno social desfavorecido. En relación a lo anterior, hay que añadir las posibilidades de las familias para participar en las tareas educativas de sus hijos y en el seguimiento de los deberes y clases online. La falta de tiempo de los progenitores, ha sido y está siendo, uno de los factores que más ha repercutido sobre los menores, pues de forma general, les cuesta mantener unos horarios rígidos para el trabajo y es el colegio quien le impone esta rutina diaria. En muchos de los casos, han sido los padres quienes no han sido capaces de que sus hijos sigan este hábito de trabajo, provocando, entre otros,

la falta de concentración que se ha visto reflejada en la vuelta a las escuelas (Astillero, 2020).

También, es importante saber que tanto las familias como el alumnado, se han tenido que ver en la obligación de aprender a usar las diferentes herramientas digitales para poder seguir con el temario y las tareas escolares desde casa y así poder mantener la continuidad de sus aprendizajes. Los progenitores, ha tenido que trabajar de forma conjunta para conseguir adquirir un papel imprescindible de colaboración educativa y de consecución de metas educativas. Entre sus nuevas funciones se encuentran las siguientes: realización de tareas escolares y tareas domésticas, promoción de actividades extracurriculares, integración socioeducativa, etc. (Muñoz y Lluch, 2020). De forma muy diferente, ha ocurrido en aquellos hogares en los que los padres no han sido capaces de tomar el control sobre la educación de sus hijos. Estos discentes no han podido recibir una enseñanza de calidad, ya que los padres no han asumido la responsabilidad de formar parte de este proceso y trabajar conjuntamente con el profesorado. Estos casos pueden darse en aquellas familias que sufren violencia de género o malos tratos a sus hijos, pues estos, encuentran en la escuela no sólo es un espacio de aprendizaje, sino áreas de protección, contención y ternura (De la Cruz, 2020). Como afirman Zambrano y Vigueras (2020):

Si el contexto del alumno es beneficioso, los aprendizajes obtenidos son mejores en relaciones a otros estudiantes cuyos contextos fueron desfavorables. Se entiende por favorable cuando un educando cuenta con apoyo de la familia, orientaciones adecuadas, motivación, comunicación, normas y valores que incidieron en un aprendizaje. (p.458)

Un último punto importante para señalar es que los menores necesitan de espacios donde puedan interactuar con libertad y con otros menores, espacios donde tengan la oportunidad de jugar, ya que el juego les permite interiorizar roles, normas y valores, además de tratarse de una manera eficaz para combatir el aburrimiento, las preocupaciones y el estrés causado por la pandemia (Paricio, y Pando, 2020). Durante el confinamiento, y como consecuencia de las medidas de distancia social que han sido decretadas, las relaciones entre los niños y niñas prácticamente están desapareciendo en el día a día.

2.2.1 Efectos psicológicos de la población durante una pandemia

Durante esta situación de COVID-19, se han tenido que modificar de forma acelerada las rutinas, acompañándose de un elevado número de emociones negativas como son la

ansiedad, la frustración o problemas para socializar. Castejón (2020) explica algunos de los efectos psicológicos en la población son los siguientes:

- Problemas de sueño por la falta de rutinas y preocupaciones.
- Problemas sociales derivados del miedo a relacionarse con determinados colectivos.
- Problemas de duelo por la imposibilidad para despedirse de los seres queridos.
- Problemas de ansiedad por la preocupación por el futuro o miedos a rebrotes.
- Frustración e incertidumbre por no poder realizar las actividades programadas durante el confinamiento y por la preocupación económica.
- Tristeza, depresión y preocupación por estar separados de los familiares y de la gente querida.

Según varios estudios realizados, se ponen en relieve conclusiones sobre la pandemia. El Informe de Investigación: Las consecuencias psicológicas de la COVID-19 y el confinamiento (2020), señala que “la población que ha vivido una cuarentena durante enfermedades pandémicas es más propensa a presentar trastorno de estrés agudo y de adaptación y dolor (el 30% con criterios de trastorno de estrés postraumático)” (p.6). Por otro lado, el estudio realizado por especialistas de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid y puesto en marcha para conocer los efectos psicológicos de la pandemia y el confinamiento en la población de España, señala que los efectos psicológicos de la pandemia generan situaciones de alto impacto, como los atentados o las grandes catástrofes naturales (Casado, 2020). Es muy importante que se aprenda a gestionar el estrés y las situaciones de ansiedad provocadas por los confinamientos, con el objetivo de enseñar a los menores a hacerlo. Un clima familiar desfavorable con problemas psicológicos va a influir negativamente en la salud de los hijos, así como en su rendimiento escolar. Además, hay que añadirle las consecuencias sociales derivadas de esta falta de escolarización y de interacción con sus padres, aún más en el caso de los adolescentes, pues les puede llevar a cuadros de depresión y ansiedad, con una posible duración de varios años (Navarro, 2020).

3. CONCLUSIONES

El paradigma educativo actual ha sufrido una transformación de 365 grados, pues hasta el día de hoy, no se había contemplado la idea de una educación a distancia para los

estudiantes más jóvenes. Esta metodología ha dado lugar a problemas muy severos en algunas familias españolas, entre ellos, se destacan las adicciones a los dispositivos digitales, la depresión, la irritabilidad... Muchos progenitores no tienen unos conocimientos básicos sobre las competencias digitales por lo que no han podido o les ha sido muy difícil ayudar a sus hijos a realizar las tareas escolares y a mantener la relación de comunicación con el colegio. La situación familiar, el ambiente, así como la distribución de la casa o el número de miembros han sido factores desencadenantes para el proceso educativo de los discentes. Es muy diferente vivir en una casa de 140 metros cuadrados con conexión a Internet y una familia implicada en las tareas escolares que vivir en un piso de 60 metros cuadrados, sin conexión a Internet y una familia que no asume la tarea educativa de sus hijos. En el primer caso, la familia y el ambiente en el que vive el discente durante un periodo de confinamiento, va a contribuir favorablemente en la mejora de las capacidades educativas que se refuerzan en el centro escolar. En el segundo caso, las familias no van a participar en este proceso y los menores van a verse perjudicados. Muchos de ellos, se quedan atrás en el aprendizaje con respecto a sus compañeros, se desmotivan con las tareas escolares y, por tanto, se produce fracaso escolar. Muchos de estos casos se van a convertir en una adicción a las tecnologías, ya que los progenitores no supervisan a sus hijos. En definitiva, van a existir diferencias individuales entre unos alumnos y otros debido a la desvinculación de la familia con la escuela.

Por otro lado, es importante trabajar con los docentes el uso correcto y responsable de Internet y de los diferentes aparatos digitales. Esto debe hacerse desde el entorno educativo, ya que como se ha mencionado con anterioridad, muchas familias carecen de competencias digitales por lo que no son capaces de transmitir conocimientos sobre el manejo de herramientas tecnológicas a sus hijos. En el supuesto caso de que volviesen periodos de confinamiento domiciliario en España, así como en el resto de países del mundo, los menores tendrían que volver a utilizar Internet para recibir la enseñanza desde sus hogares. Esto nuevamente volvería a provocar una brecha digital entre los menores que no tienen dispositivos tecnológicos en el hogar o conexión a Internet. Pero, ¿qué está en la mano del profesorado? La formación en materia digital de los alumnos con el objetivo de evitar que se produzcan dependencia de cualquier aparato digital o posibles problemas futuros como la adicción al móvil, Tablet, ordenador...

La pandemia de COVID-19, ha dado lugar a diferentes síntomas que a día de hoy la población está sufriendo, estos son problemas sociales, de ansiedad y de preocupación

que van a afectar en las rutinas de cada familia. Es por ello, por lo que se precisa de una guía urgente que exponga las medidas de prevención para conseguir que tanto progenitores como descendientes manejen de forma correcta las tecnologías para hacer frente a una educación online sin el riesgo de abusar de los dispositivos digitales.

REFERENCIAS

- Álvarez, M. (2020). El confinamiento de niñas y niños en España en 2020 por la crisis de la COVID-19: Propuestas desde la Educación Social Escolar para la vuelta al centro escolar. *RES: Revista de Educación Social*, 30, 457-461. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/confinamiento_res_30.pdf
- Análisis de situación, respuesta y recomendaciones. (2020). *El impacto de la crisis del COVID-19 en la adolescencia en España*. https://plan-international.es/sites/default/files/el_impacto_de_la_crisis_del_covid-19_en_la_adolescencia_en_espana_-_plan_international.pdf
- Anónimo (8 julio, 2020). Cómo afrontar los efectos psicológicos del confinamiento por COVID19. [Mensaje en un blog]. <https://www.clinicabenidorm.com/afrontar-los-efectos-psicologicos-del-confinamiento-covid19/>
- Astillero, M. (2 de agosto, 2020). Miedo y ansiedad, consecuencias psicológicas de la pandemia en los niños. [Mensaje en un blog]. <https://murciaplaza.com/el-miedo-uno-de-los-principales-problemas-de-los-menores-tras-la-pandemia>
- Casado, R. (6 mayo, 2020). La pandemia del coronavirus ha provocado que uno de cada cinco españoles sufra depresión. *La vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/vida/20200506/481004475609/pandemia-coronavirus-depresion-espanoles.html>
- Consejería de Mujer, Igualdad, LGTBI, Familias y Política Social (2020). *Boletín informativo de recursos online para familias y menores. "Yo me quedo en casa"*. <https://dspace.carm.es/jspui/bitstream/20.500.11914/4409/13/9%20BOLETIN%20dia%20familia.pdf>
- De la Cruz, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. *Educación y pandemia. Una visión académica*, 39-47.

http://132.248.192.241:8080/xmlui/bitstream/handle/IISUE_UNAM/537/DelaCruz_G_2020_El_hogar_y_la_escuela_.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Del Barrio, Á. y Fernández, I. (2014). Los adolescentes y el uso de las redes sociales. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 571-576.
<http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.537>

Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los Hogares. INE. Estadísticas de sociedad de la información. Eurostat.
https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925528782&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout

García, M. D. (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del Covid 19. *Polo del Conocimiento*, 5(4), 304-324.
<https://doi.org/10.23857/pc.v5i3.1318>

Informe de investigación. (2020). *Las consecuencias psicológicas de la covid-19 y el confinamiento*.
https://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Universidades/Ficheros/Consecuencias_psicologicasCOVID19.pdf

Ministerio de Educación y Formación Profesional. Datos y cifras. Curso escolar 2019-2020. Catálogo de publicaciones del Ministerio. 2020. (Consultado 7 Abr 2020).
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa>

Moreira, C. A., Hidalgo, W. A. y Martínez, R. M. (2020). E-learning y oficinas virtuales durante la pandemia del Covid-19. *E-IDEA Journal of Business Sciences*, 2(5), número especial. <https://revista.estudioidea.org/ojs/index.php/eidea/article/view/24>

Muñoz, J. L. y Lluch, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las Familias y Tareas Escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3).
<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12182/12058>

Navarro, J. A. (13 de agosto, 2020). El confinamiento reduce el riesgo de COVID-19 pero provoca efectos no deseados en niños. [Mensaje en un blog].
<https://www.vacunas.org/el-confinamiento-reduce-el-riesgo-de-covid-19-pero-provoca-efectos-no-deseados-en-ninos/>

- Parico, R. y Pando, M. F. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 37(2), 30-44. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v37n2a4>
- Pascual, E. y Castelló, A. (2020). Nuevas adicciones: nomofobia o el “No sin mi móvil”. *Gaceta internacional de ciencias forenses*, (36), 41-45. https://www.uv.es/gicf/4A3_Castello_GICF_36.pdf
- Roca, C. (2019). *Revista Internacional de trabajo social y bienestar*, (8), 71-80. <https://doi.org/10.6018/azarbe.395081>
- Rodríguez, L. (2020). Adicciones sin sustancia (química) en adolescentes. Historia de las adicciones. *ADOLESCERE. Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, 8(2). [https://www.adolescenciasema.org/ficheros/REVISTA%20ADOLESCERE/vol8num2-2020/7-9%20Editorial%20Adicciones%20sin%20sustancia%20\(quimica\)%20en%20adolescentes.pdf](https://www.adolescenciasema.org/ficheros/REVISTA%20ADOLESCERE/vol8num2-2020/7-9%20Editorial%20Adicciones%20sin%20sustancia%20(quimica)%20en%20adolescentes.pdf)
- Sánchez, L., Benito, R., Serrano, A., Aleixandre, R. y Carrillo, J. M. (2018). *Programa de prevención del uso problemático de Internet y las Redes Sociales “Clickeando”*. [http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Programa-prevencion-uso-problematico-internet-redes-sociales-Clickeando-Web\(1\).pdf](http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Programa-prevencion-uso-problematico-internet-redes-sociales-Clickeando-Web(1).pdf)
- Sánchez, P., Andrés, C. y Paredes, J. (2018). El papel de la familia en el desarrollo de la competencia digital. Análisis de cuatro casos. *Digital Education Review*, (34), 44-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6765346>
- Soto, A., Miguel, N. D. y Pérez, V. (2018). Abordaje de adicciones a nuevas tecnologías: una propuesta de prevención en contexto escolar y tratamiento de rehabilitación. *Papeles del Psicólogo*, 39(2), 120-126. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2867>
- Soy-Muner, D. (2020). Formación continuada a través de plataformas. *Farm Hosp*, 44(1), 71-73. doi:10.7399/fh.11488

Terán, A. (2019). *Ciberadicciones: Adicción a las nuevas tecnologías*. Madrid. Lua Ediciones. [https://www.aepap.org/sites/default/files/pags. 131-142_ciberadicciones.pdf](https://www.aepap.org/sites/default/files/pags.131-142_ciberadicciones.pdf)

Williams, I. (2020). El contexto cambiante de los riesgos psicosociales. Riesgos emergentes y el impacto de la tecnología. En Correa, M. y Quintero, G. (Coordinadores). *Los nuevos retos del trabajo decente: la salud mental y los riesgos psicosociales* (95-112). Madrid, España. https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/29766/contexto_williams_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y

www.oms.org: Página de la Organización Mundial de Salud. Incluye: temas de salud, informes, publicaciones varias...

Zambrano, G. K. y Viguera, J. A. (2020). Rol familiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 448-473. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1293>

CAPÍTULO 7

APRENDIZAJE SERVICIO: FORMACIÓN HUMANIZADORA DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

José María Romero Rodríguez, José Antonio Martínez Domingo, Blanca Berral
Ortiz y Carmen Rocío Fernández Fernández

1. INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje Servicio (ApS) es entendido como metodología de enseñanza-aprendizaje (E-A), se centra en un nuevo concepto de escuela más activa, y se basa, por un lado, en las actuaciones que se llevan a cabo en una comunidad, entendidas como servicio hacia la misma y que determinan el aprendizaje que logra el alumnado y, por otro lado, se basa en las experiencias vividas durante el servicio comunitario, que desencadenan una amplia reflexión y una construcción de conocimientos. Por lo que, se logra un aprendizaje significativo al enlazarse el conocimiento logrado en las actuaciones a la comunidad, y sus respectivas experiencias, y a su vez, se tratan de paliar las necesidades de la comunidad (Álamo-Sánchez y Manríquez-Novoa, 2020; Caire, 2019; Martínez-Vivot y Folgueiras, 2015).

Además, según Ochoa-Cervantes et ál. (2018) se entiende esta metodología como una estrategia de E-A muy amplia, al tratar de alcanzar objetivos tales como la formación más humana y ciudadana de la sociedad, la cual aporte a las personas de habilidades y determinadas actitudes para que defiendan sus derechos y los apliquen, siempre y cuando sean conscientes de sus obligaciones, y también adquieran valores para vivir en una sociedad más justa y también respetar el medio natural.

En cuanto al ApS en la universidad, los estudiantes que se forman mediante esta metodología de E-A adquieren un aprendizaje centrado en la realidad social, haciendo que se impulse la responsabilidad social de los estudiantes, además, dentro de este queda involucrado un amplio grupo de personas, como son alumnos, profesores y agentes educativos y sociales. Todas las personas que participan en un proyecto de ApS adquieren un aprendizaje profundo, logrando que tanto las personas que forman, como las que

reciben este servicio, presenten un conocimiento relevante (Alonso-Saez et ál., 2019; Caballero et ál., 2018; Esparza et ál., 2018).

2. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL APS

Cuando se lleva a cabo un proyecto de ApS es fundamental saber sus aspectos más importantes para cumplir con el fin de este, que es el cambio social. Tal y como afirman Puig y Palos (2006) la metodología de ApS, puede concretarse en seis características que todo proyecto debería tener, el ApS es:

- Una pedagogía o metodología de E-A centrada en la reflexión de los participantes, y también en la incidencia que tienen las experiencias vividas.
- Un servicio que desencadena diversos efectos, tales como la mejora de las personas y el entorno en el que se produce esta experiencia de ApS, cambios positivos en el desarrollo de los sujetos y también, una transformación en las instituciones sociales y centros educativos.
- Una estrategia que se puede desarrollar en distintos espacios y tiempos, no es específica para desarrollarla solo con un determinado alumnado por su edad, debido a que esta no importa para ponerlo en práctica y, además, el ApS es ideal para la educación no formal y formal.
- Es un verdadero servicio que se presenta a una comunidad que tiene unas necesidades a resolver, y que fomenta la colaboración, y el aprendizaje recíproco tanto del que aporta el servicio como el que lo recibe.
- Una estrategia educativa que necesita que se establezca una relación entre las entidades sociales y las instituciones educativas, lo que facilitará que el servicio comunitario sea positivo.
- Desarrolla una serie de procesos caracterizado por ser ocasionales y también sistemáticos, teniendo como fin que los sujetos que ejercen el servicio obtengan competencias y conocimientos reales para la vida.

Una característica centrada en el profesorado, es que este tiene que salir de la zona de confort en la que a veces se encuentra, e implicarse plenamente en el proyecto ApS siguiendo muy de cerca las acciones del alumnado que participa de forma activa. Ahora, el docente se puede encontrar con situaciones que presentan mayor incertidumbre, pero estas tienen mayor riqueza y aprendizaje que se construye de forma conjunta (Alonso-Saez et ál., 2019).

2.1. Efectos positivos del Aprendizaje Servicio

Existen diversidad de estudios que se han realizado sobre ApS, los cuales señalan que esta metodología de E-A presenta una serie de beneficios en diversidad de personas, tales como es la propia comunidad en la que se interviene, así como en los estudiantes, profesores y la Universidad, estos efectos positivos son (Baldwin et ál., 2007; Billig, 2006):

- El fomento del aprendizaje significativo, además de lograr que se promuevan competencias profesionales en diversidad de contextos, basados en que son situaciones reales y a su vez complejas de afrontar.
- El incremento de la motivación de las personas que realizan este aprendizaje, facilitado al tener que intervenir en situaciones cercanas, y tener que atender de forma activa, realizando un servicio a una comunidad que necesita una ayuda.
- Aporta un tiempo con una estructura en el que se lleva a la persona a pensar y tomar conciencia del servicio y experiencia de la que está siendo partícipe, esta a su vez se entiende como una oportunidad para aportar a los demás determinados conocimientos, y habilidades en contextos reales.
- Se produce un incremento en relación a la concienciación social en base a la justicia de todas las personas, es decir, la justicia social.
- Genera impactos positivos en relación al clima en el aula que mejora, al mismo modo que supone una mejoría en las relaciones tanto con los docentes, como entre los mismos discentes, lo que conlleva una mejor cooperación del profesorado desde el plano interdisciplinar.
- A su vez, genera una concienciación en el profesorado, haciendo que este se implique en los aspectos más sociales, en los que se necesita una responsabilidad personal, y también en los temas más importantes para la comunidad.
- Se ofrece también soporte y recursos a las personas y grupos más desfavorecidos, haciendo posible que se cree de forma progresiva una sociedad centrada en dos aspectos fundamentales como son una mayor justicia y sostenibilidad social.

Además, cuando esta metodología se lleva a cabo, tal y como afirman Álamo-Sánchez y Manríquez-Novoa (2020), se producen diversidad de beneficios, debido a que, la solidaridad y la participación son fomentadas, por lo que los estudiantes son sensibilizados respecto a problemas que les conciernen, al generar un clima centrado en

las realidades y los problemas sociales, y estando combinadas estas situaciones con el aprendizaje que se lleva a cabo en el aula.

3. APRENDIZAJES EN PROYECTOS APS

Un proyecto de ApS, conlleva un conjunto de aprendizajes por parte del alumnado que ejecuta el servicio. Según Fontanet et ál. (2015) si nos centramos en los estudiantes de la Universidad, destacan los siguientes aprendizajes:

- Mediante las experiencias prácticas del servicio realizado en una comunidad, se adquieren aprendizajes de trabajo cooperativo, lo que permitirá aplicar los conocimientos y habilidades logrados en esta y otras situaciones y contextos reales.
- Se produce una concienciación acerca de la necesidad y relevancia que tiene realizar servicio a la comunidad, y de la misma forma se logra reflexionar sobre lo importante que es que los ciudadanos participen en la sociedad y sean activos en la misma, surgiendo de esto un aprendizaje social muy significativo.
- Se produce un incremento de la motivación de los estudiantes con respecto a los datos recabados de otros años previos. Esto hace que se aumente el interés por el aprendizaje y la comprensión de los conceptos y contenidos, para poder llevar a la escuela propuestas de intervención en el servicio comunitario.
- Se aumenta las dudas acerca de las metodologías a emplear al generarse inquietudes en el ámbito didáctico y pedagógico.
- Se aprende en cuanto a la ejecución de una autoevaluación y una evaluación durante el proceso de Aprendizaje.

Por otro lado, los estudiantes universitarios aprenden que es muy necesario conocer la realidad de los niños y niñas, es decir, el contexto en el que estos se encuentran, así como determinar las posibilidades que presentan, siendo fundamental que se tome conciencia de la diversidad que existe en una clase, comunidad o grupo en el que se intervenga mediante ApS. Además, pueden surgir situaciones límites, en las que surja frustración, pero además de ser aceptada, debido a que, en estas situaciones con el tiempo, la resiliencia es la irá aumentando (Giles-Girela et ál., 2020).

En relación a los aprendizajes que adquieren los docentes de los centros educativos y de la Universidad, se consigue lo siguiente (Fontanet et ál., 2015):

- La Universidad y el centro escolar tienen que aprender a establecer relaciones y a compartir ideas, con el fin de realizar un proyecto de APS entre ambos.

- También, es importante lograr aprendizaje sobre trabajo cooperativo, para poder establecer una buena comunicación entre el profesorado.
- Aprender a realizar una amplia evaluación del proyecto APS, entre los estudiantes, los centros educativos y la Universidad.

4. DISCUSIÓN

Mediante esta metodología se establecen estrechas relaciones sociales, a través del trabajo en equipo y con una mejor convivencia ciudadana. Según el testimonio de diversos estudiantes, el contenido y el currículo se enlaza con la práctica por medio de ApS, incrementándose el aprendizaje práctico, por lo que, al incorporarse el aprendizaje académico, al servicio que se da, se producen buenos resultados. Además, el alumnado aumenta sus responsabilidades, al tener que hablar en público y tener que resolver problemas, de este modo, se fomenta la confianza y autoestima. Es por esto, por lo cual, algunas universidades lo introducen en su metodología de E-A, entendiendo que se generan muy buenos resultados, tanto a nivel de compromiso social, como respecto a logros académico (Rodríguez-Gallego y Ordóñez-Sierra, 2015; Rodríguez-Gallego, 2014).

También, Caire (2019) destaca que los estudiantes entienden que a través de ApS se adquiere un aprendizaje más profundo, que se produce al relacionarse la teoría y la práctica, haciendo que el contenido del curso sea más entendible. Además, Kandel (2013) también destaca la importancia que tiene que los proyectos universitarios que sean financiados, presenten una relación entre el contenido del currículo y los problemas sociales, especialmente aquellos que son vulnerables. Por este motivo, es indispensable determinar necesidades que tiene la sociedad, y que sean motivadoras para los estudiantes (González-Geraldo et ál., 2017; Vázquez-Rodríguez, 2019).

En cuanto a la puesta en práctica de ApS dentro de un aula, es fundamental para que se desarrolle una buena dinámica de clase, siendo consciente de que uno de los principales problemas que afectan al desarrollo de un grupo, es la resolución de conflictos, pudiendo ser en ocasiones, por una mejorable toma decisiones por parte del docente. Además, es destacable que los estudiantes que realizan un servicio a una comunidad, se sienten muy satisfechos por todo lo realizado. También, si los estudiantes universitarios son de grados de educación, estos resuelven muchas de las dudas previas, como puede ser: el miedo previo a no saber si la docencia es su profesión, si pueden interactuar con el alumnado o

si son capaces de motivar a la vez que se produce el proceso de E-A (Giles-Girela et ál., 2020; Rodríguez-Gallego y Ordóñez-Sierra, 2015).

Por otro lado, Razquín (2017) sigue afirmando la ida que se viene comentando por diversos autores, y es que los estudiantes tienen que actuar ante una situación compleja de la realidad social, fomentando el razonamiento, la comunicación y el aprendizaje profundo, entre otros aspectos que no se logran con otras metodologías. En cuanto a los docentes, se sumergen en una experiencia positiva, al producirse el aprendizaje fuera del aula y al tener que diseñar tareas poniendo el foco en personas que no pertenecen a la educación universitaria. En relación a las entidades que participan, estas se acercan al ámbito universitario, cambiando su visión sobre este, a la vez que reciben un aprendizaje gratuito.

En lo que se coincide es que, entre el sujeto, la sociedad y la universidad se establecen grandes relaciones, siguiendo un mismo camino, dedicando mucho esfuerzo conjunto con el objetivo de lograr un aprendizaje profundo y una mejora social (González-Geraldo et ál., 2017; Vázquez-Rodríguez, 2019; Rodríguez-Gallego, 2014).

5. CONCLUSIONES

Una vez entendido el ApS, como metodología de E-A, mediante la cual, los estudiantes logran aprendizajes de la realizada social, vinculados al contenido teórico, participando de forma activa en su aprendizaje, y a su vez, presentando un servicio a una comunidad, por lo que se logran beneficios educativos que hace pensar que el alumnado universitario necesita esta formación a través de ApS.

Por ello, los estudiantes, además de ayudar a los demás en las necesidades que presentan, se produce un aprendizaje en la propia persona que ejerce esa ayuda, que es tomar conciencia de la realidad social y adquirir una formación humanizadora, ideal para cualquier persona. Los alumnos aprenden en valores, con el objetivo de vivir en una sociedad que sea más justa, en la que todo ciudadano tenga mimas posibilidades de aprender y formarse, por lo que se puede decir que a través de la metodología ApS, se palian las desigualdades sociales.

Finalmente, se puede decir que es una metodología idónea para poner en práctica en la educación universitaria, por todos los beneficios extra que le aporta tanto a los estudiantes, como a la comunidad en la que se interviene. Aun así, es necesario saber que,

antes de iniciar un proyecto ApS, este requiere mucho esfuerzo más esfuerzo e implicación por parte de los estudiantes, profesores y la comunidad en la que se trabaje.

REFERENCIAS

- Álamo-Sánchez, G. E., y Manríquez-Novoa, P. A. (2020). Aprendizaje en servicio en el programa de formación fundamental de la Universidad de Talca, Chile. *Revista Académica UC Maule*, (58), 59-81. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.58.59>
- Alonso-Saez, I., Gezuraga-Amundarain, M., Berasategi-Sancho, N., y Legorburu, I. (2019). La identidad académica del profesorado de aprendizaje-servicio. Una manera transformadora de ser y estar en la universidad. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 71(3), 133-150. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68435>
- Baldwin, S. C., Buchanan, A. M., y Rudisill, M. E. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315-327. <https://doi.org/10.1177/0022487107305259>
- Billig, S. H. (2006). Lessons from Research on Teaching and Learning: Service-Learning as Effective Instruction En L. Bailis, S. Billig, N. Brown, R. Cairn, A. Cohen, M. Duckenfield, J. Follman, A. Furco, T. Ganger, S. Golombek, T. Gross, J. Herrity, D. Hill, K. Hill, B. Holland, M. Kamenov, S. S. Pearson y R. Shumer. *Growing to Greatness 2006. The State of Service-Learning* (pp. 25-32). National Youth Leadership Council.
- Caballero, P. J., Domínguez, G., Miranda, M. J., y Velo, C. (2018). Jornada de aventura “Superheroes en la ecoescuela”: Una experiencia de aprendizaje servicio para conectar la universidad y el colegio. *EmásF: Revista Digital De Educación Física*, (54), 114-123.
- Caire, M. (2019). Contribuciones de las experiencias de aprendizaje-servicio desde la perspectiva de estudiantes de la Universidad Alberto Hurtado. *RIDAS. Revista Iberoamericana De Aprendizaje Servicio: Solidaridad, Ciudadanía Y Educación*, (7), 89-111. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2019.7.6>
- Esparza, M., Morín, V., y Rubio, L. (2018). La incorporación del aprendizaje-servicio en la universidad: La experiencia de la Universidad de Barcelona. *RIDAS. Revista*

Iberoamericana De Aprendizaje Servicio: Solidaridad, Ciudadanía Y Educación, (6), 103-114. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2018.6.10>

Fontanet, A., Miret Ferrer, M. A., y Simó Pinatella, D. (2015). APS: Una experiencia compartida universidad-escuela. En P. Aramburuzabala, H. Opazo-Carvajal y J. García-Gutiérrez (Eds.), *El aprendizaje-servicio en las universidades: De la iniciativa individual al apoyo institucional* (pp. 526-534). Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Giles-Girela, F. J., Rivera, E., y Trigueros, C. (2020). Gestión de Aula del alumnado universitario en una propuesta de Aprendizaje Servicio en Educación Física en Comunidades de Aprendizaje (University Students' classroom management in a proposal of Service Learning in Physical Education in Learning Communiti. *Retos*, (39), 224-230. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78547>

González-Geraldo, J. L., Jover, G., y Martínez, M. (2017). La ética del Aprendizaje Servicio en la universidad: una interpretación desde el pragmatismo. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 69(4), 63-78. <https://doi.org/10.13042/bordon.2017.690405>

Kandel, V. N. (2013). Hay algunos que sienten que esto les parte la cabeza: Notas sobre experiencias de Aprendizaje-Servicio en la universidad de Buenos Aires. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 177-193.

Martínez-Vivot, M., y Folgueiras, P. (2015). Evaluación participativa, aprendizaje-servicio y universidad. *Profesorado: Revista De Curriculum Y Formación Del Profesorado*, 19(1), 129-143.

Ochoa-Cervantes, A., Pérez-Galván, L. M., y Salinas Valdés, J. J. (2018). El aprendizaje-servicio (APS) como práctica expansiva y transformadora. *Revista Iberoamericana De Educación*, 76(1), 15-34. <https://doi.org/10.35362/rie7602846>

Puig, J. M., y Palos, J. M. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de pedagogía*, (357), 60-63.

Razquín, B. E. (2017). El Aprendizaje-Servicio como respuesta a la responsabilidad social de la Universidad. *AmbioCiencias: Revista De Divulgación*, (15), 63-69.

Rodríguez-Gallego, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense De Educación*, 25(1), 95-113. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157

Rodríguez-Gallego, M. R., y Ordóñez-Sierra, R. (2015). Una experiencia de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje. *Profesorado: Revista De Curriculum Y Formación Del Profesorado*, 19(1), 314-333.

Vázquez-Rodríguez, A. (2019). Reseña "Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad". *RIDAS. Revista Iberoamericana De Aprendizaje Servicio: Solidaridad, Ciudadanía Y Educación*, (7), 154-156.
<http://dx.doi.org/10.1344/RIDAS2019.7.11>

CAPÍTULO 8

LA CONECTIVIDAD COMO RECURSO DE APRENDIZAJE DURANTE LA EMERGENCIA EN LOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA

Karina Delgado Valdivieso

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente el mundo se ha visto afectado por una crisis sanitaria por una pandemia como ocurre por la Covid 19, en que se han tomado decisiones de aislamiento en gran parte de sus habitantes. Ante esta situación, la mayoría de sistemas educativos han decidido que su población estudiantil realice actividades de aprendizaje en casa, mediante la educación en línea o modalidades de radio y televisión para estudiantes que no tienen la tecnología a su alcance.

La educación en línea ha sido priorizada, pues con el uso de las tecnologías de la información y comunicación se han podido desarrollar oferta que ágilmente se han generado. Esta modalidad de estudio se da con los estudiantes que separados entre sí o en forma presencial con tiempos proporcionales al tercio del tiempo de la instrucción, demandan de tecnologías para apoyar interacciones regulares y sustantivas entre los estudiantes (Oranburg, S, 2020).

Este estudio analiza el acceso a la tecnología que tiene la población estudiantil de todos los niveles educativos, realiza reflexiones que permitan aportar hacia mecanismos que logren un servicio, que pese al confinamiento permita alcanzar los aprendizajes de todos los estudiantes.

2. MÉTODO

La metodología utilizada para este estudio, se basa en una investigación con enfoque cualitativo, conjugado con un análisis documental (Hernández y Mendoza, 2018). El estudio se realizó en 20 países de la región de América Latina, una región con una población de 650 millones de habitantes cuyos idiomas predominantes son el español y portugués. Los países que la conforman son: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia,

Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

La sistematización de cada país, permite hacer un análisis comparativo a partir de las experiencias (Hernández y Mendoza, 2018), siendo una información disponible en portales o aportes de investigaciones, agrupa datos cuantitativos y cualitativos según tres dimensiones: la población estudiantil en los diferentes niveles educativos (educación inicial, educación primaria y secundaria y educación superior), el porcentaje de la población que accede al internet así como el porcentaje de la población que hace uso de una computadora.

3. RESULTADOS

La población estudiantil de la región supera los 163,3 millones de personas, para quienes de una manera emergente se ha generado planes nacionales de acción con el fin de avanzar con el servicio educativo en los diferentes niveles. La Tabla 1, detalla las altas cifras de la población estudiantil por países y niveles educativos que deberán permanecer en casa, así como los porcentajes de la población que accede a internet y cuenta con una computadora.

Tabla 1.

Población estudiantil de América Latina y el uso de recursos tecnológicos

País	Población *	Total	Conectividad		
			Acceden internet	aAcceden desde una computadora	desde una computadora
Argentina	Infantil: 1.694.680 Primaria: 4.753.843 Secundaria: 4.612.663 Superior: 3.140.963	14.202.149	43,9 %	60,9 %	de los hogares urbanos
Bolivia	Infantil: ND Primaria: 1.379.099 Secundaria: 1.233.738 Superior: ND.	2.612.837	65%	63.2%	tiene al menos una computadora

Brasil	Infantil: 8.900.000 Primaria: 26.900.000 Secundaria: 7.400.000 Superior: 8.400.000	51.600.000 65 %	De 69,3 millones de viviendas consultadas, solo la mitad es decir 34.65 millones cuentan con ordenadores.
Colombia	Infantil: ND Primaria: 4.303.833 Secundaria: 4.821.029 Superior: 2.408.041	11.532.903 69%	79 %
Costa Rica	Infantil: 140.344 Primaria: 483.770 Secundaria: 476.668 Superior: 216.700	1.317.482 74%	63,7%
Cuba	Infantil: 370.468 Primaria: 741.269 Secundaria: 1.212.020 Superior: 296.028	2.619.785	
Chile	Infantil: 616.615 Primaria: 1.514.761 Secundaria: 1.520.724 Superior: 1.238.992	4.891.092 82%	55,7%
Ecuador	Infantil: 638.551 Primaria: 1.932.261 Secundaria: 1.891.648 Superior: 669.437	5.131.897 69%	75,49%
El Salvador	Infantil: 230.010 Primaria: 662.740 Secundaria: 521.576 Superior: 190.519	1.604.845 59%	68,4%
Guatemala	Infantil: 603.637 Primaria: 2.362.116 Secundaria: 1.227.191 Superior: 366.674	4.559.618 65%	52,5%

Honduras	Infantil: 239.279	2.285.222	42%	69,8%
	Primaria: 1.123.945			
	Secundaria: 655.090			
	Superior: 266.908			
México	Infantil: 4.942.523	37.589.611	69.2%	54,3%
	Primaria: 14.182.288			
	Secundaria: 14.034.552			
	Superior: 4.430.248			
Nicaragua	Infantil: NA	NA	47%	66,7%
	Primaria: NA			
	Secundaria: NA			
	Superior: NA			
Panamá	Infantil: 95.481	998.348	62%	65,4
	Primaria: 418.852			
	Secundaria: 322.913			
	Superior: 161.102			
Paraguay	Infantil: 181.007	1.744.889	65%	45,2%
	Primaria: 727.363			
	Secundaria: 611.308			
	Superior: 225.211			
Perú	Infantil: 1.642.768	9.911.513	73%	73,8%
	Primaria: 3.592.865			
	Secundaria: 2.779.973			
	Superior: 1.895.907			
República Dominicana	Infantil: 299.149	3.006.800	75%	67,4%
	Primaria: 1.226.414			
	Secundaria: 924.714			
	Superior: 556.523			
Uruguay	Infantil: 132.580	896.304	78%	57,2%
	Primaria: 304.309			
	Secundaria: 356.952			
	Superior: 102.463			

Venezuela Infantil: 1.190.349	6.866.822	72%	72,6%
Primaria: 3.285.299			
Secundaria: 2.391.174			
Superior: ND			
TOTAL:	163.372.11		
	7		

Nota: Estadísticas de la población tomada según UNESCO, marzo 2020 y recopilación autores entre 2018 – 2020.

*Estudiantes matriculados en los niveles de educación preprimaria, primaria, secundaria y secundaria superior [niveles CINE 0 a 3 y 5 a 8].

**Abreviaturas: ND: no se ha descrito y NA no aplica la población en el aislamiento en casa.

América Latina tiene una población por niveles correspondiente al 13,41% en educación infantil, 42,78% la educación primaria, 28,76% en educación secundaria y 15,03% en educación superior (UNESCO, 2020). Los porcentajes reflejan que la educación infantil, primaria, secundaria y universitaria buscarán repensar las formas de orientar los aprendizajes para una modalidad de estudios a distancia, siendo una modalidad adoptada ante la emergencia sanitaria que vive el mundo, que permanecerá por un período indefinido de tiempo, aunque sea de modo parcial.

La educación infantil con un menor porcentaje de población, demanda de estrategias de atención para una modalidad en línea con apoyo principalmente de la familia. La educación primaria y media superando los 71,5 millones de estudiantes con los más altos porcentajes de población, muestran la gran demanda de estrategias de trabajo en la cual docentes, equipos de psicología y padres de familia asumirán nuevos retos de trabajo desarrollados también en línea. Mientras que la educación superior definirá el trabajo, organizando actividades en línea según plataformas desarrolladas por cada una de las instituciones de educación superior.

El acceso al internet analizado mediante el servicio desde cualquier equipo o herramienta, refleja porcentajes entre el 43,90 hasta 82, en países como Argentina y Chile respectivamente. El acceso podrá darse con un tráfico de información desde diversos dispositivos y plataformas proveedoras del servicio. Los porcentajes resultan algo significativos si se analizan como una población que al menos logra acceder a la información. Si se realiza un promedio de los porcentajes, el 58,20% logra acceder a

internet de la población estudiantil en América Latina, pero su complemento del 41,20% de la población estudiantil no se beneficia de la conectividad siendo una población de 67,3 millones.

Para el desarrollo de actividades educativas, de la población que accede a internet, y que cuenta con al menos una computadora (laptop o de escritorio), siendo un equipo que podría ser el más óptimo al momento de realizar las actividades educativas, se muestran cifras que superan al 50% de la población. Por lo que podría precisar, si bien la población accede a internet, pero no accede con los equipos que adecuadamente permiten desarrollar las actividades de aprendizaje.

4. DISCUSIÓN

4.1. En la educación infantil, primaria y secundaria

La conectividad analizada como un recurso de aprendizaje ha incorporado la modalidad de estudios en línea como una herramienta que facilita el acceso, pero no se analizó la utilidad en las condiciones que actualmente ha tenido que vivir la población mundial. Rama y Domínguez, (2016) señalan que la “...nueva modalidad de estudio genera un nuevo escenario y a la vez nuevas exigencias éticas. Ciertamente provoca una discusión entre lo antiguo y lo nuevo, entre lo tradicional y lo actual; sin embargo, también genera una paulatina aceptación entre los operadores de la educación y la sociedad” (p. 55). Los sistemas educativos en todos los niveles serán los responsables de repensar en las formas de llegar con el servicio educativo, si bien la población en América Latina en un promedio del 58,20% logra acceder a internet, por tanto, será necesario definir recursos tecnológicos que de una manera sistematizada puedan llegar a los estudiantes, considerando: las edades de los estudiantes, contenidos que si bien atienden a un currículo, pero necesariamente deberán priorizarse, materiales de fácil acceso, así como jornadas de inducción a docentes y padres de familia como actores del proceso de enseñanza aprendizaje durante esta emergencia. Al respecto Lee, (2017) menciona que investigadores educativos ya advertían hace unos años que la población estudiantil, así como docente debe aprender o reaprender procesos relacionados con la educación en línea como una forma innovadora que permite incrementar la accesibilidad a la educación, a lo que se complementará con involucrar a los padres de familia.

Hay una población en la región de un 41,80% que no accede al internet, siendo una población relativamente alta. Esta población demanda de otros recursos de aprendizaje como la televisión, la radio o recursos impresos, que mediante un trabajo guiado por docentes y padres de familia podrán ser utilizados. Sin embargo, se debe considerar que la generación de este tipo de recursos puede llegar a los destinatarios, en tiempos prolongados, pues demandad de procesos para su desarrollo, diseño y edición. Lo que genera un desequilibrio en cuanto al acceso al servicio educativo de un porcentaje de población.

Es responsabilidad de generar políticas públicas enmarcadas en esta emergencia, asociadas en la articulación de sectores y actores, desde una perspectiva integral con la gran responsabilidad de hacer una educación que esté al servicio de todas, amparada en luna educación inclusiva que busca la presencia, participación y logros académicos de todos los estudiantes, pese al contexto en el cual se da el servicio educativo (Delgado, 2019).

4.2. En la educación superior

Las instituciones de educación superior en la región, con una población de 24,5 millones de estudiantes, tienen experiencias ya realizadas en modalidades de estudio a distancia con el uso de plataformas virtuales, que podrían marcar una diferencia respecto a los otros niveles de estudio. Deja muchos análisis por definir al momento de realizar las actividades de aplicación de los aprendizajes, pues la virtualidad lo permite en cierta medida.

5. CONCLUSIONES

El mundo ha cambiado, la educación es parte de este cambio. América Latina y otras regiones del mundo deben repensar, pues los sistemas educativos cuentan con la oportunidad histórica de replantear sus servicios con currículos que preparen seres humanos para la vida, apoyados con servicios tecnológicos que principalmente logren una cobertura global. Pues la conectividad y sus recursos, se constituyen en las herramientas más ágiles al momento de generar un servicio educativo.

Los docentes y padres de familia, asumen nuevos roles de trabajo en el que se fusiona el reaprender con metodologías para trabajar en casa, acompañadas del manejo de una disciplina positiva.

Finalmente quedan algunas interrogantes para analizar: ¿qué alternativas podrán generar los sistemas educativos, que por la emergencia sanitaria están con recortes presupuestarios y enfrentan la crisis en condiciones de una fragilidad en su gestión? y ¿qué sucederá con aquella población estudiantil que ha debido abandonar sus estudios, pues no han tenido acceso a la tecnología?

REFERENCIAS

- Delgado - Valdivieso, K. (2019). *El desafío de la educación inclusiva. Plan piloto en Ecuador. Universidad Tecnológica Indoamérica.*
<http://repositorio.uti.edu.ec/handle/123456789/1350>
- Hernández-Samperi, R. y Mendoza-Torres, C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas.* México: Mc Graw Hill.
- Oranburg-Seth C. (2020). Distance Education in the Time of Coronavirus: Quick and Easy Strategies for Professors. Legal Studies Research Paper Series. *Duquesne University School of Law Research Paper No. 2020-02*
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (12 de abril de 2020). <https://www.oei.es/covid-19-educacion/educacion-panoramica>
- Rama, C., y Dominquez-Granda, J. (2016). El aseguramiento de la calidad de la educación virtual. *Observatorio de la Educación Virtual de América Latina y el Caribe de Virtual Educa.*

CAPÍTULO 9

COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOS PROFESSORES NA PARAÍBA/BRASIL NO CENÁRIO DA PANDEMIA DO COVID-19

Maria Selma Lima do Nascimento

1. INTRODUÇÃO

Nos dias atuais o uso da internet e da tecnologia é de grande vantagem para a educação, porém é muito pertinente que os professores estejam aptos para lidar com esses novos artefatos tecnológicos. Para isso, é preciso que esses profissionais sejam qualificados para manejá-los com eficiência, porém só esse requisito não basta, é indispensável uma nova reestruturação pedagógica, institucional y de formação docente que estimulará novas habilidades de aprendizagem. (Castells, 2003).

Assim, um breve passeio pela história nos faz recordar que o ambiente escolar é o menos afetado pelo desenvolvimento tecnológico, que pouco tem modificado sua estrutura e a formação dos professores. Contudo, a súbita presença do Covid-19 em nosso meio, faz com que a escola feche suas portas, inicie um isolamento social e a escola começa a repensar seu processo de ensino aprendizagem por meio da tecnologia, através das aulas online (Arruda, 2020). Entretanto, a maioria das escolas que funcionava em um contexto linear, passa de forma brusca a utilizar a tecnologia digital em um ambiente controverso onde apresenta: falta de estrutura, falta de equipamentos, brechas na formação dos professores, alunos sem condições de acesso a equipamentos tecnológicos. (Xião y Yi Li, 2020).

Com o avanço da tecnologia digital, os professores precisam reordenar seu trabalho, pois esse novo recurso compromete o desempenho dos professores caso não tenham uma formação adequada, pois pode causar um desequilíbrio em sua prática docente. Ativar seus saberes é uma oportunidade de manter uma boa relação entre tempo, trabalho e aprendizagem. Ao ativar o saber, os professores adquirem novos conhecimentos, novas habilidades, mantem-se seguros em suas atitudes e competências. (Amorim, 2020).

Neste ponto percebemos a importância da competência digital dos professores. E afinal, o que é considerado Competência Digital Docente? Para compreendermos o

conceito de competência, a RAE define como “incumbencia, aptitude, competente” (REA, 2014).

Assim, Muñoz (2019) lembra que no informe da Comissão Europeia (2007) para uma aprendizagem ao longo da vida, classifica oito competências necessárias para os docentes da sociedade do conhecimento. Assim menciona: comunicação da língua materna, comunicação de uma língua estrangeira, competência matemática, competência para aprender a aprender, competências interpessoais e cívicas, espírito empreendedor e expressão cultural, competência básica em ciências e tecnologia, por fim, competência digital.

Portanto, para essa Comissão Europeia (2007:7) estabelece a definição de competência digital:

A competência digital é o uso seguro e crítico das tecnologias da sociedade da informação para o trabalho, o ócio e a comunicação. Sustenta-se nas competências básicas em matérias de TIC: o uso de computadores para obter, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e intercambiar informação, e comunicar-se e participar em redes de colaboração através da internet.

Diante dessa realidade, compreende-se que o conhecimento digital gira em torno das habilidades e atitudes diante das TIC, ao manejar computadores, trocar informações e comunicar-se de forma segura e crítica através da rede de computadores.

Nessa perspectiva, percebemos que viver em um mundo globalizado exige algumas competências de diversos profissionais, aqui em especial, estamos discutindo a competência digital do professor, porém devemos ressaltar alguns desafios eminentes, a mencionar: infraestrutura informática nas escolas, obstáculos na formação, currículo, recursos didáticos, além de oportunizar as futuras gerações uma participação ativa na sociedade evitando a exclusão do conhecimento dos alunos e professores (Fernández Batanero y Hernández Fernández, 2013).

Ao considerar o contexto atual de 2020 e a grande necessidade do uso tecnológico nos vemos no contexto de pandemia. Para Qadir e Al-Fuqada (2020) a Pandemia do Covid-19 foi a maior desde a gripe Espanhola no ano de 1918. Nesse panorama as escolas e os institutos educacionais de todo o mundo fecharam suas portas, condicionando alunos e professores ao distanciamento e o aprendizado passou a ser distante e em casa através dos recursos tecnológicos. Até agora o mundo continua em uma batalha constante contra o coronavírus, pois tudo mudou bruscamente, nossa rotina foi afetada e a educação

também, assim, os professores passaram a lidar como uso da internet e da educação online para garantir a continuidade da educação.

Vimos um cenário global de mudança célere, a exemplo, na Alemanha, Itália, França o lockdown foi iniciado em Março de 2020, apesar da tentativa de reabrir dois meses depois, houve restrições para continuar. Nesse âmbito, os professores se viram diante de uma nova adaptação para o ensino online para garantir a comunicação com os alunos tendo em vista o aprendizado e a garantia da educação. (König, Jäger-Biela y Glutsch, 2020). O uso da tecnologia na educação é algo essencial, mesmo antes da pandemia é reconhecida essa necessidade da tecnologia para a educação.

No Brasil a propagação do vírus foi semelhante à ocorrida em outros países. Toda a rede escolar precisou parar da educação pública à particular, da educação infantil à educação superior. Passando a atuar com a educação online. Uma realidade nova para pais, professores e alunos, além de grandes desafios social, econômico, financeiro, emocional da sociedade brasileira.

2. MATERIAL OU MÉTODO

Apresentamos uma investigação do tipo descritiva, explicativa, com paradigma do tipo interpretativo de caráter não experimental. A metodologia adotada é a quantitativa, que segundo Hurtado y Toro (1998) este tipo de investigação tem o objetivo de esclarecer os elementos que conformam o problema além de saber com exatidão onde se inicia o problema. Trata-se de um processo rigoroso, sistemático e minucioso na busca da solução do problema.

Os resultados foram obtidos mediante estudo realizado através de um questionário no formulário google sendo o instrumento de investigação utilizado. Este instrumento foi construído através de uma matriz de operacionalização de variáveis, para elaboração da escala likert, composta por 24 itens ancorados por quatro dimensões, A (Tecnologias), B (Recursos aplicados), C (Metodologia), D (Formação tecnológica). Para as respostas dos itens, foram ofertadas as seguintes opções de respostas: 1 discordo totalmente, 2 discordo, 3 indiferente, 4 concordo, 5 concordo totalmente. Junto ao questionário foram acrescentadas algumas informações sociodemográficas dos participantes, a mencionar: sexo, idade e grau de instrução. A análise dos dados foi processada através do uma tabela Excel na plataforma Google Drive.

A mostra constitui os professores do Estado da Paraíba (Brasil) com um total de 84 participantes. Esses professores pertencem a um dos estados da federação brasileira, onde apresenta alguma dificuldade de acesso à tecnologia por parte da maioria dos alunos devida suas condições sociais e econômicas, além de uma escassa formação tecnológica dos professores.

2.1. Objetivos

Diante desta conjuntura o objetivo geral desta pesquisa surgiu do problema que move a presente pesquisa: Qual a competência digital dos professores na Paraíba/Brasil no cenário da pandemia? Nesse contexto o objetivo geral firmou em analisar a competência digital dos professores na Paraíba/Brasil no cenário da pandemia do COVID-19. Pontos importantes foram observados, como: a adaptação dos professores, os recursos utilizados, participação dos alunos e o uso da tecnologia. Por isso, precisou dos objetivos específicos mencionados abaixo:

1-Identificar as dificuldades dos professores ao manejar a tecnologia nas aulas remotas em tempo de pandemia; 2- Verificar os recursos e aplicativos tecnológicos mais utilizados pelos professores para a aula remota em tempo de pandemia; 3-Descrever a metodologia utilizada pelos professores para a aula remota em tempo de pandemia; 4-Analisar se a formação tecnológica do professor há contribuído em sua aula remota em tempo de pandemia.

2.2. Participantes

Contamos com a participação de 84 professores todos da educação básica do estado da Paraíba/Brasil, sendo 29 (34,5%) professores do sexo masculino, 55 (65,5%) do sexo feminino. Em termos de idade, em média, 18 (21,4%) professores estão na faixa etária de 18 a 23 anos, 31 professores (36,9%) estão na faixa etária de 28 a 38 anos, 24 (28,6%) professores estão na faixa etária de 38 a 50 anos, 11 (13,1%) estão na faixa etária de 50 a 80 anos. Em relação ao grau de instrução dos entrevistados conclui-se que 31(37,3%) de professores são graduados, 36 (44,6%) professores são especialistas, 11(14,5%) professores são mestres, 6 (7,2%) professores são doutores.

3. RESULTADOS

A partir dos resultados obtidos vamos analisando os objetivos necessários para compreender a pesquisa realizada.

Tabela 1

Questionário para a coleta da informação quantitativa

Indicadores	1	2	3	4	5
A1- Os alunos dispõem de recurso tecnológico para acompanhar a aula remota.	6	38	10	27	3
A2- O recurso tecnológico utilizado durante as aulas remotas facilitaram minha aula.	2	11	6	49	16
A3- Estava seguro ao manejar o meio tecnológico escolhido para ministrar as aulas.	8	19	9	34	14
A4- Houve uma adaptação rápida do meio tecnológico escolhido para ministrar as aulas.	6	21	5	36	16
A5- O meio tecnológico escolhido para ministrar as aulas remotas foi utilizado corretamente.	3	8	8	50	15
A6- A internet foi uma aliada durante as aulas remotas.	5	1	0	39	39
B7- As escolas dispõem de recursos tecnológicos para ministrar a aula remota.	22	36	9	15	2
B8- Foi utilizado o notebook para ministrar as aulas remotas.	3	8	7	39	27
B9- Foi utilizado o computador para ministrar as aulas remotas.	8	10	16	36	14
B10- Foi utilizado aplicativo google meet para ministrar a aula remota.	8	4	2	41	29
B11- Utilizei o aplicativo zoom para ministrar a aula remota.	23	27	9	17	8
B12- Utilizei o google classroom para ministrar a aula remota.	7	14	5	35	23
C13- O recurso tecnológico utilizado durante as aulas remotas facilitou minha prática pedagógica.	4	4	12	46	18
C14- Os alunos demonstraram um comportamento mais participativo nas aulas remotas.	21	33	16	11	3
C15- Foram utilizadas estratégias de investigação, trabalho em grupo, apresentação de trabalhos durante as aulas remotas.	11	14	18	33	8
C-16 A comunicação com a turma foi mantida de forma organizada durante as aulas remotas.	3	17	10	40	14
C17- Reformulei minha metodologia após o uso tecnológico nas aulas remotas.	3	4	4	49	24

C18- Nas aulas remotas os conteúdos foram ministrados de forma mais significativas.	10	24	13	31	6
D19- É necessária a formação docente em tecnologia.	2	6	5	31	40
D20- A formação tecnológica recebida corresponde as minhas necessidades.	9	21	12	38	4
D21- A formação tecnológica adquirida contribui para o meu desempenho durante as aulas remotas.	3	6	7	53	15
D22- A formação tecnológica recebida me deixa seguro na hora de ministrar as aulas remotas.	6	14	13	41	10
D23- Percebo a necessidade de atualização da minha formação tecnológica.	4	4	6	48	22
D24- A formação tecnológica recebida favorece o desempenho da minha aula.	2	6	10	45	21

Fonte: Elaboração própria.

Ao observarmos o resultado da investigação, percebemos desde o início, que no item A1, (38) participantes, considerando a maioria, discordam que os alunos dispõem de meios tecnológicos necessários para acompanhar a aula remota. Ao serem questionados se o recurso tecnológico utilizado durante as aulas remotas facilitaram a aula ministrada por eles, no item A2, a maioria dos entrevistados num total de 49 participantes concordam que o recurso utilizado por eles facilita sua aula. Nessa perspectiva, no item A3, (34) participantes concordam que se sentem seguros ao manejar o meio tecnológico escolhido para ministrar suas aulas, interessante é que 19 pessoas entrevistadas discordaram dessa afirmação. Percebemos que no item A4, com a participação se 36 professores que concordam que houve uma adaptação rápida ao meio tecnológico escolhido para ministrar as aulas, relevante observar também um número de 21 participantes que discordam dessa afirmação. No item A5 (50) participante em um número expressivo de respostas concordam que o meio tecnológico escolhido para ministrar as aulas remotas foi utilizado corretamente. Além de que a internet foi uma aliada durante as aulas remotas, representando nessa análise um total de 39 participantes que escolheram a opção concorda e 39 participantes escolheram concordam totalmente, conforme comprovamos no item A6 da tabela 1.

Em continuidade, no item B7 os professores discordam de forma expressiva que as escolas dispõem de recursos tecnológicos para ministrar a aula remota, totalizando 36 professores que discordam e 22 que discordam totalmente dessa afirmação. No item B8

a maioria dos entrevistados concorda que utilizam o notebook para ministrar as aulas remotas e 27 participantes concordam totalmente que utilizam o notebook ao ministrar as aulas remotas. No item B9, (36) participantes concordam que utilizam o computador para ministrar as aulas remotas. No item B10 (41) participantes concordam que utilizam o google meet para ministrar a aula remota e (29) participantes concordam totalmente que utilizam o google meet para ministrar suas aulas. No item B11 (27) participantes discordam que utilizam o aplicativo zoom para ministrar a aula remota, seguido de (23) participantes que discordam totalmente utilizar esse recurso tecnológico. No item B12, (35) participantes concordam que utilizam o google classroom para ministrar a aula remota e (23) participantes concordam totalmente, observamos que 58 participantes utilizam o google classroom na aula remota.

Em sequência aos resultados observamos que no item C13, (46) participantes concordam e (18) concordam totalmente que o recurso tecnológico utilizado durante as aulas remotas facilitou sua prática docente. No item C14 (33) professores discordam e (21) discordam totalmente que os alunos demonstraram um comportamento mais participativo nas aulas remotas. No item C15, (33) entrevistados concordam que como estratégias de ensino utilizaram trabalho em grupo e apresentação de trabalho durante as aulas remotas, porém se somarmos os que discordam totalmente, discordam e os indiferentes percebemos que 43 dos participantes estão entre os que discordam totalmente, discordam e são indiferentes. No item C16, (40) participantes concordam que a participação com a turma foi mantida de forma organizada durante as aulas remotas. No item C17, (49) participantes concordam e (24) participantes concordam totalmente que reformularam sua metodologia após o uso tecnológico nas aulas remotas, totalizando uma expressiva participação de (73) professores que concordam com essa afirmação. No item C18, (31) participantes concordam que nas aulas remotas os conteúdos foram ministrados de forma mais significativas e (24) discordam dessa afirmação.

No item D19 (40) professores concordam totalmente e (31) concordam que a formação docente em tecnologia é necessária. No item D20, (38) professores concordam que a formação tecnológica recebida corresponde suas necessidades, porém (21) desses professores discordam dessa afirmação. No item D21, (53) entrevistados concordam que a formação tecnológica adquirida contribui para o desempenho durante as aulas remotas. No item D22, (41) participantes concordam que a formação tecnológica recebida os deixa seguro na hora de ministrar as aulas remotas. No item D23, (48) professores concordam

e (22) concordam totalmente em percebe a necessidade de atualização da formação tecnológica. Por fim, no item D24, (45) professores concordam e (21) concordam totalmente que a formação tecnológica recebida favorece o desempenho na aula.

4. DISCUSSÃO

Para nossa discussão, observaremos as dimensões que foram a base de nossa investigação. A dimensão “A” referente a Tecnologias e que abrange dos itens A1 a A6. A dimensão “B” refere-se aos recursos tecnológicos e abrange dos itens de B7 a B12. A dimensão “C” refere-se à metodologia com os itens de C14 a C18. A dimensão “D” refere-se à formação tecnológica com os itens de D19 a D24.

Nesta perspectiva, observamos que em relação à dimensão “A” (Tecnologias) os participantes da pesquisa reconhecem a importância da internet nesse processo que envolve a aula remota em tempo de COVID19, porém enfrentam grandes desafios, a mencionar a falta de recursos tecnológicos que envolvem escola e aluno. A maioria dos entrevistados sente segurança em relação ao manejo das tecnologias.

Além disso, ao visualizar a dimensão “B” (Recursos tecnológicos) percebemos que as escolas estão escassas de recursos tecnológicos, os professores preferem usar o google meet e google classroom a usar o aplicativo zoom para ministrar suas aulas remotas. O computador e o notebook são recursos tecnológicos mais usados pelos professores durante suas aulas remotas.

No tocante a dimensão “C” (Metodologia) os entrevistados concordam que o recurso tecnológico utilizado por eles facilitou a prática pedagógica em tempos de pandemia. Embora a comunicação com os alunos se apresente de forma organizada, percebe-se que não é muito boa à participação deles no processo de ensino aprendizagem online. Por esse motivo os professores concordam que tiveram que repensar suas práticas ao ministrar as aulas remotas. Os trabalhos de investigação e trabalhos em grupo e apresentação de trabalhos nesse cenário ficam comprometidos também, apesar de grande parte dos entrevistados concordarem que usaram essas estratégias.

Em consonância com a dimensão “D” (Formação tecnológica) a maioria dos entrevistados concorda na necessidade da formação tecnológica docente, pois reconhecem a grande contribuição da tecnologia diante das aulas remotas, ao favorecer o desempenho do professor nas aulas remotas.

5. CONCLUSÕES

A pandemia do Covid-19 impactou nossa rotina de trabalho em nossas escolas. Com isso, passamos a organizar as aulas e reuniões de maneira diferente, pois as aulas passaram a ser ministradas de maneira remota. Até então, tudo muito novo para a maioria dos professores que em sua rotina diária ministravam suas aulas de forma presencial e de forma súbita precisam modificar sua metodologia passando a utilizar a tecnologia em suas aulas.

Então, em relação ao primeiro objetivo específico (1-Identificar as dificuldades dos professores ao manejar a tecnologia nas aulas remotas em tempo de pandemia.) concluímos que a informação apresentada nos aponta que a falta de recurso tecnológico por parte dos alunos é um grande desafio para os professores. Pois em relação aos professores, estes se sentem seguros ao manejar a tecnologia escolhida para ministrar as aulas, se adaptaram rápido ao recurso tecnológico escolhido, pois acreditam utilizá-lo de forma correta, além de concordar que esse recurso facilitou as aulas remotas e que a internet foi uma aliada durante as aulas remotas.

Em observância ao objetivo (2- Verificar os recursos e aplicativos tecnológicos mais utilizados pelos professores para a aula remota em tempo de pandemia.) Concluímos que as escolas não dispõem de recursos tecnológicos para ministrar aula remota, os professores utilizam o notebook e o computador para ministrar suas aulas remotas além dos aplicativos google meet e google classroom.

Em relação ao objetivo (3-Descrever a metodologia utilizada pelos professores para a aula remota em tempo de pandemia.) a maioria dos professores concordam que sua prática pedagógica foi facilitada como uso do recurso tecnológico escolhido, porém os alunos não demonstram um comportamento participativo durante as aulas remotas, por isso trabalho em grupo, apresentação de trabalho e investigação fica comprometida durante essas aulas. Embora a turma se mantenha de forma organizada, percebe-se que nas aulas remotas os professores ministram seus conteúdos de forma mais significativa e tiveram que mudar a metodologia.

Por fim, o ultimo objetivo específico (4-Analisar se a formação tecnológica do professor há contribuído em sua aula remota em tempo de pandemia.). A maioria dos professores concorda que a formação tecnológica contribui, os deixam seguros e favorece seu desempenho durante a aula remota, porém concordam que há uma necessidade de atualização da formação tecnológica docente.

Resulta que sobre a pergunta que moveu essa investigação: Qual a competência digital dos professores na Paraíba/Brasil no cenário da pandemia? Observamos que os professores demonstraram ter uma competência tecnológica nesse tempo de pandemia, porém ressaltam a importância de uma atualização. Dessa forma, analisamos a competência digital dos professores na Paraíba/Brasil no cenário da pandemia do COVID-19, objetivo geral dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

- Arruda, E.P. (2020). Educação, educação a distância e tecnologias digitais: perspectivas para a educação pós-Covid-19. *Pensar a Educação em Revista EaD no Brasil: atualidade e perspectivas* 6(6), 1-13.
- Fernández Batanero, J. M. y Hernández Fernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa: Estudio de casos. *Perfiles educativos*, 35(142), 27-41.
- Castells, M. (2003). *A galáxia da internet. Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Sao Paulo: Editora Schwarcz - Companhia das Letras.
- Hurtado, I. y Toro, J. (1998). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Caracas: Ediciones de la Universidad de Carabobo.
- König, J., Jäger-Biela, D. J. y Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>.
- Muñoz, F. R. (2019). La reflexión como motor de desarrollo de la competencia digital docente: abordaje desde el diseño de una propuesta formativa e-learning. (30-39) In *Inclusión, Tecnología y Sociedad. Investigación e Innovación en Educación*. Marín-Marín, J.A, Gómez-García, G., Ramos-Navas-Parejo, M., y Campos-Soto, M.N. Dykinson, S.L. Madrid.
- Qadir, J. y Al-Fuqaha, A. (2020). A Student Primer on How to Thrive in Engineering Education during and beyond COVID-19. *Education Sciences*, 10(9), 236. <https://doi.org/10.3390/educsci10090236>.

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. 23^a ed.

<https://dle.rae.es/competencia?m=form>

Xião, C., y Yi Li (2020). *Analysis on the Influence of Epidemic on Education in China*.

En Covid-19 and Student Focused Concerns: Threats and Possibilities, "Threats and Possibilities, Veena Das and Naveeda Khan, eds., American Ethnologist website,

May 1 2020. [https://americanethnologist.org/features/collections/covid-19-and-](https://americanethnologist.org/features/collections/covid-19-and-student-focused-concerns-threats-and-possibilities/analysis-on-the-influence-of-epidemic-on-education-in-china)

[student-focused-concerns-threats-and-possibilities/analysis-on-the-influence-of-epidemic-on-education-in-china](https://americanethnologist.org/features/collections/covid-19-and-student-focused-concerns-threats-and-possibilities/analysis-on-the-influence-of-epidemic-on-education-in-china)

CAPÍTULO 10

ONCOLOGÍA Y DIVERSIDAD FUNCIONAL: INFLUENCIA DEL COVID EN LA SOSTENIBILIDAD EDUCATIVA Y FAMILIAR

Lucía Melero García

1. INTRODUCCIÓN

En primer lugar, la enfermedad de cáncer y la diversidad funcional no puede tratarse aislada, la familia tiene que tratarlo con ellos. Los aprendizajes básicos del alumnado: caminar, hablar, comer, resolver problemas, se aprenden en familia (Cyrulnik, 2004). Los miembros de la familia trabajan la información, la organizan, codifican y atribuyen sentido según su cultura. Siguiendo a Verdugo (1955) explica que a las personas han tenido que ser conscientes de esta realidad, además de encontrar un trabajo digno.

Según la OMS (Organización Mundial de Salud) mantiene que la discapacidad es limitación de lo que se considera normal para el ser humano.

Respecto el término de diversidad funcional fue acuñado en 2001 durante el Foro de Vida Independiente (Palacios y Romañach, 2006) debido a que este término es mejor que el termino discapacidad.

El alumnado con diversidad funcional es capaz de aprender para que florezca mejor la propia personalidad y tenga autonomía, juicio y responsabilidad personal (Delors, 1996).

Por otro lado, Verdugo (2020) expone que el confinamiento no ha tenido consecuencias psicológicas en las niñas y niños, siempre y cuando sigan rutinas o hagan una hora de deporte, pero hay que pensar en el alumnado que no tiene recursos (internet, ordenador, impresora entre otros) también pueden sentir sensación de soledad. También hay que tener en cuenta la violencia intrafamiliar y la violencia machista en los hogares implementada posiblemente en el periodo de confinamiento. Posibles situaciones de abuso sexual. Miedo de volver al colegio y tener posibles casos de acoso escolar y cyberbullying, mala convivencia en casa, en resumen, es mala convivencia escolar. También hay que tener en cuenta si los niños/as han perdido algún ser querido durante el Covid porque esto le llevara a pasarlo mal. Pensando en los niños/as no se puede olvidar

la claustrofobia y agorafobia detectada durante este periodo, así como la economía familiar, la cual podía afectar al rendimiento del alumnado. La población inmigrante y el colectivo gitano, podrán sentir la necesidad de dejar de estudiar para ayudar económicamente en casa. Niños/as con necesidades educativas especiales, al igual que hay niños/as que se sienten solos durante el confinamiento y ahora se sienten más aislados por su grupo de iguales. Todo ello debe tener una propuesta desde la educación social.

En la actualidad, es un deber social asegurar que las personas con diversidad funcional, puedan conseguir una vida académica y un título profesional. El Programa Nacional de Educación 2007-2012, pretende conseguir la justicia educativa y la equidad, ello conlleva a garantizar el derecho a la educación, un derecho expresado como la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños/as y jóvenes del país en la educación básica y superior. Las personas con discapacidad y cáncer tienen los mismos derechos en trabajo y educación.

La familia del alumnado con cáncer (padres, madres, niños y niñas) puede sufrir bastante ansiedad y dan un giro en la vida de quien la padece.

Como expone Zabalza (2011) los profesionales tienen mucho desgaste emocional, aunque cuando el niño/a mejora cuando va avanzando el tratamiento, es una inmensa satisfacción para los sanitarios.

Zabalza (2011) expone que la familia del niño/a con cáncer si tiene problemas para afrontar la enfermedad de su hijo/a, necesita pautas de actuación.

La educación del alumnado con necesidades educativas especiales fue incorporada por el Informe Warnock 1978, en el cual incorporo la nomenclatura pedagógica, el concepto de necesidades educativas especiales, con este informe no se altera el derecho a la educación, sino que se refuerza. Los niños/as que deba superar dificultades especiales en su aprendizaje por cualquier razón pertenece a esta categoría. Por lo cual, se debe garantizar una educación capaz de adecuarse a sus necesidades específicas.

Siguiendo a Ainscow, et ál. (2004) la escuela tiene que ser inclusiva caracterizada por:

- Organización flexible y capaz de atender a sujetos con características diferentes.
- Los sistemas de apoyo tienen que estar destinados a la educación.
- La institución escolar debe darle la misma oportunidad a todo el alumnado.
- La institución escolar debe estar organizada siempre y proporcionar los apoyos necesarios.

Por otro lado, no se puede dejar de pensar en la enseñanza durante el COVID-19. Según Little, et ál. (2004) exponen que el alumnado ha podido tener estrés y deficiencias en su desarrollo evolutivo. Al estar las escuelas cerradas causa que el alumnado de vulnerabilidad pase todo el tiempo en su entorno familiar, no se relaciona con los demás niños, por lo cual puede afectar a su salud mental y física (Martínez de Lizarrondo, et ál., 2017; Molina, et ál., 2017).

Como mantiene Suarez, et ál. (2016) las familias en situación de vulnerabilidad pueden ser que no sepan trabajar con las competencias digitales, por lo cual le puede costar más trabajo ayudar a sus hijos/As.

Fernández (2020) expone que la mitad del alumnado de educación primaria realizan las actividades escolares. Este dato muestra que el confinamiento por COVID-19 está haciendo más difícil el rendimiento académico de los niños/As en situación de vulnerabilidad. Como muestran Hart et ál. (2018) la estabilidad mental ayuda a mejorar el rendimiento académico del alumnado. Todo el alumnado debe tener la misma igualdad educativa, para ello es necesario proporcionar medidas (Haretche, 2013). Durante el confinamiento las medidas a corto plazo tendrían que haber sido el aumento de comunicación entre las familias y el centro, establecer medidas de seguridad para amenizar la vuelta al colegio del alumnado. El profesorado debe saber cómo tratar al alumnado en situación de vulnerabilidad.

Por último, Seminario (2020) mantiene la importancia de la sostenibilidad, los tres primeros años de vida del niño/a son los más importantes para su desarrollo integral porque son un momento de florecimiento de un conjunto de varias aptitudes y capacidades innatas que son diferentes experiencias de vida y pueden desarrollar su maduración y su óptimo desarrollo. Es muy importante para todos los niños/as el apoyo de los padres, la familia como una unidad integral. Ello le va hacer que el niño desarrolle la personalidad los primeros años de vida, que se integre el niño/a con la vida, la interacción del niño/a con el medio y muy especialmente con el medio social, con ello ejerce gran influencia sobre su afectividad y estructura básica de su personalidad y el aseguramiento de todo su aprendizaje.

2. MÉTODO

El estudio de esta investigación es si la Covid ha influenciado en la sostenibilidad educativa y familiar en la oncología y diversidad. La investigación que se ha trabajado es correlacional, hay una relación entre las variables, para poder obtener resultados.

2.1. Diseño, participantes e instrumento

Según el objetivo general, el método de estudio se define a partir de la investigación de la Covid en alumnado con diversidad funcional y oncología. Ello se sustenta en la clasificación proporcionada por Bisquerra (1989), expone que los métodos de investigación pueden orientarse con el fin de conseguir conocimientos básicos o para trabajar los conocimientos aplicados a la toma de decisiones y acciones para el cambio. Esta investigación es de naturaleza no experimental, explicativa, exploratoria, descriptiva y correlacional, se utiliza una metodología cuantitativa. Para trabajar la investigación se realiza con una Escala Likert, como un instrumento de recogida de datos. Para trabajar dicha investigación, ha sido también con el programa SPSS v.25. Los participantes de la investigación han sido sujetos con profesión en educación, salud y familiares de niños/as con cáncer y diversidad funcional. Los sujetos han sido de la Comunidad de Andalucía y de Canarias. La muestra consta de 42 personas.

Para la construcción del instrumento se ha utilizado una matriz de operacionalización, en la cual se establecen las variables, ítems y unidades de medida (Mejía, 2005). La escala Likert ha sido diseñada con 16 ítems, intentando conseguir todos los objetivos que se plantean al comienzo de la investigación. Las agrupaciones han sido cuatro dimensiones A (Oncología) B (Diversidad Funcional) C (Covid) D (Sostenibilidad socio-familiar).

3. RESULTADOS

Tras la investigación realizada, la dimensión relacionada con la oncología, representa que las personas que presentan cáncer han podido realizar los ejercicios solos/as durante el Covid y si han querido hacer los deberes durante el Covid. En la dimensión diversidad funcional, muestra que las personas que presentan cáncer han podido realizar los ejercicios solos/as y han cambiado la actitud durante el Covid. En la dimensión Covid, se puede observar que el niño/a con cáncer ha tenido buenas contestaciones a las familias durante el Covid y se ha reído bastante durante el confinamiento. Por último, en la

dimensión sostenibilidad socio-familiar, expone que el niño/a con cáncer ha cambiado su actitud respecto al colegio y está menos tranquilo que antes del confinamiento.

Realizando el análisis descriptivo en la investigación, se ha observado alta correlación, por lo cual, los sujetos que han contestado que el niño/a con cáncer y diversidad funcional está menos tranquilo que antes del confinamiento, han contestado que ha tenido buenas contestaciones durante el Covid. Los sujetos que han respondido que el niño/a ha llorado bastante durante el confinamiento, responden también que el niño/a con cáncer y diversidad funcional han cambiado su actitud respecto a las familias. Los sujetos que responden que la persona que presenta cáncer necesita ayuda de las demás personas, responden también que el niño/a con diversidad funcional y cáncer ha cambiado su actitud respecto a la familia. Por último, los sujetos que piensan que las personas que presentan cáncer si querían hacer los deberes durante el Covid, piensan también que las personas que presentan cáncer han podido realizar los deberes solos.

4. DISCUSIÓN

Para realizar la investigación se ha hecho un análisis descriptivo con el programa SPSS, después se ha realizado un análisis correlacional y por último, la prueba de Kolmogorov-smirnov, la distribución de datos no es normal. Como consecuencia de ello, se ha hecho la Rho Spearman donde el más destacado es el niño/a con cáncer ha llorado bastante durante el confinamiento esta correlacionado con una correlación de Pearson de ,528** con el niño/a con diversidad funcional y cáncer ha cambiado su actitud respecto a la familia.

Tras la investigación realizada, con un análisis descriptivo, destaca el ítem D.14 El niño con cáncer y diversidad funcional va cambiando su actitud respecto al colegio. Se obtiene un $\chi^2=4,07$, según esto los sujetos han respondido “a veces” de acuerdo.

En el ítem B.5 La persona que presenta cáncer ha podido realizar los ejercicios solos. Se obtiene un $\chi^2=2,95$, según esto los sujetos están “de acuerdo “que la persona que presenta cáncer ha podido realizar los ejercicios solos.

5. CONCLUSIONES

Esta investigación ha sido realizada para comprobar si ha tenido influencia el Covid en oncología y diversidad funcional en la sostenibilidad educativa y familiar. Dicha

investigación es necesaria para saber si ha tenido influencia el Covid o no. La educación es muy importante para el alumnado. Las dimensiones medidas indican que la persona que tiene cáncer ha podido realizar los ejercicios solos durante el Covid y ha querido hacerlo. También muestra que ha cambiado de actitud durante el confinamiento, ha tenido buenas contestaciones a las familias durante el Covid, se comprueba también que ha reído durante el confinamiento.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International journal of inclusive education*, 8(2), 125-139.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. España: Ediciones CEAC.
- Cyrułnik, B. (2004). De la conciencia de uno mismo a la espiritualidad. *Los orígenes de la humanidad*, 2, 442-477.
- Delors, J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación" en la educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid. España: Santillana, p. 91-103.
- Fernández-Gubieda, S. (2020). *Docencia Rubric: Aprendizajes de la enseñanza universitaria en tiempos de la Covid 19*. España; Eunsa.
- Haretche, C. (2013). Nueva evidencia sobre equidad educativa en seis países latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 43(4), 21-54.
- Hurst, E., Luoh, M. C., Stafford, F. P., y Gale, W. G. (1998). The wealth dynamics of American families, 1984-94. *Brookings institution Press*, 1998(1), 267-337.
- Little, M., Axford, N., y Morpeth, I. (2004). Research review: risk and protection in the context of services for children in need. *Child&family social work*, 9(1), 105-117.
- Novoa Seminario M. (2020). Aspectos fundamentales de las intervenciones en la primera infancia. Procesos de sostenibilidad. *REEA*, 6(2), 54-71

- Palacios, A., y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. España: Diversitas.
- Suarez, A., Rodrigo, M. J., y Muneton, M. (2016). Parental activities seeking online parenting support: Is there a digital skill divide?. *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, 54, 36.
- Verdugo, M. A. y Bermujo, B. (1998). *Adaptación social y problemas de comportamiento*. España: Ediciones Pirámide.
- Warnock, H. M. (1978). *Special education needs. Report of the committee of Enquiry into Education of Handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Office.
- Zabalza Beraza, M. A. (2011). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 75-98.

CAPÍTULO 11

LA DESIGUALDAD EN LA EQUIDAD PLURICULTURAL BAJO LA COVID19

Claudia De Barros Camargo

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo trata sobre la igualdad en la equidad en tiempos de pandemia, concretamente de la covid19. Vamos a analizar los tópicos que dan base a este trabajo para posteriormente desarrollar la investigación planteada para dar solución al objetivo general de analizar la igualdad en la equidad pluricultural bajo la covid19.

La igualdad es un concepto que procede de la tradición jurídica occidental, concretamente, de Platón (Leyes, lib. VI, 757) y de Aristóteles (Política, lib. II, sobre todo, 1280, 1282 y 128; Ética a Nicómaco, lib. V, en particular, 1130-1133): “Parece que la justicia consiste en igualdad, y así es, pero no para todos, sino para los iguales; y la desigualdad parece ser justa, y lo es, en efecto, pero no para todos, sino para los desiguales” (Política, 1280). De hecho, la igualdad supone un criterio histórico, por lo que un mismo tópico ha sido conocido por varios conceptos, algunos de los cuales no solo son diferentes entre sí, sino incluso contradictorios. El concepto de igualdad es indistinguible de los derechos humanos. Este es el principio que les da sustancia y razón. La piedra angular es el concepto de igualdad en los tiempos modernos. Los derechos humanos son producto del pensamiento ilustrado y, por tanto, son la primera condición de la razón. En la sociedad tradicional, existe un orden jerárquico derivado de la naturaleza (las cosas tienen su apariencia original, no hay forma de cambiarlas), el destino (siempre ha sido así) o los mandamientos divinos (esta es la voluntad de Dios). Todo tiene cabida en el orden social y político y se considera un factor externo para todos. Los privilegios de unas pocas personas y la afiliación relativa de los demás se originan desde el nacimiento y no cambian. La igualdad es el valor del alcance general del sistema político moderno —quizás el punto más importante junto con la libertad— siendo necesaria para consolidar la sociedad y el estado de derecho democrático en el que vivimos. Se basa en el reconocimiento de la igual dignidad de todas las personas a través de la existencia del ser humano -la dignidad humana es inherente al ser humano y no

puede modificarse en determinadas circunstancias- lo que supone el reconocimiento y dotación de una serie de derechos fundamentales inviolables. Como todos los valores, la igualdad no solo tiene el significado básico del sistema legal y político, sino también el rasgo teleológico como meta o finalidad del sistema.

La igualdad formal es aquella que se puede observar en la normativa jurídica, en la legislación. En cuanto a esto, en España contamos con una Constitución que reconoce en su artículo 14 que “Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”. Además de esto, contamos con la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de “Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género”, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la “igualdad efectiva de mujeres y hombres”, la Ley 8/2011, de 23 de marzo, de “Igualdad entre mujeres y hombres y contra la violencia de género en Extremadura” y la Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, “de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo”. A nivel internacional y europeo, contamos con numerosos tratados, conferencias y normativas que promueven la “igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres”. En la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada por la Asamblea General el 10 de diciembre de 1948, se afirma que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos” y que “toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, [...] nacimiento o cualquier otra condición”. Si queremos evaluar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, podemos estar seguros de que la igualdad se ha logrado con solo analizar la legislación, porque tenemos reconocimiento legal de la igualdad y las leyes prohíben el trato diferencial. Sin embargo, es en el término "verdadera igualdad" cuando podemos ver que la realidad que viven los ciudadanos es diferente a la realidad que establece esta legislación. En España, por ejemplo, seguimos teniendo una brecha salarial entre mujeres y hombres, del 23,25% en 2017. Además, desde el 2003, 917 mujeres han sido asesinadas en España sólo por el hecho de ser mujer. También podemos ver que los contratos temporales y los contratos a tiempo parcial están dominados principalmente por mujeres. Unido a la pensión mínima que perciben las mujeres, esto significa que la feminización de la pobreza está aumentando. A nivel Internacional, y según datos de la ONU, “las mujeres ganan entre un 20 y 30% menos que los hombres, 1 de cada 3 mujeres ha sufrido violencia por el hecho de ser mujer a lo

largo de su vida y de los 770 millones de personas que viven actualmente en situación de extrema pobreza, la mayoría son mujeres”. Podemos ver que, si bien la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres está reconocida a nivel normativo, la realidad sigue siendo diferente, es decir, las mujeres continúan sufriendo desigualdades y discriminación de género. Por lo tanto, el objetivo es lograr la igualdad verdadera y efectiva, lograr que la discriminación sea efectivamente eliminada, promover un cambio social que elimine la desigualdad y mejorar la legislación para hacerla más adecuada para su implementación.

La desigualdad generalmente se define por indicadores económicos relacionados con los ingresos y la riqueza. Sin embargo, esto es inseparable de otra diferencia social, y esta interdependencia es particularmente evidente en la provisión de vivienda. La desigualdad no es única, y no afecta un aspecto de la vida de las personas, pero se puede decir que hay varios tipos: -Desigualdad social. Esto sucede cuando una persona es tratada de manera diferente debido a su condición social, condición económica, creencias religiosas, género, cultura u orientación sexual. -Desigualdad económica. La desigualdad económica se refiere a la distribución de la riqueza entre las personas. La brecha de ingresos entre los más ricos y los más pobres presenta el problema del acceso a bienes y servicios para las personas con menos recursos. -Desigualdad educativa. La desigualdad educativa es la base de la desigualdad social y económica, porque significa que las personas no tienen las mismas oportunidades de formación. -Desigualdad de género. La desigualdad de género ocurre cuando una persona no puede tener las mismas oportunidades que otra persona de otro sexo. Por ejemplo, existe una brecha salarial, que, según el informe de Eurostat del año 2016, en España es del 14,9% y en Europa, del 16,7%. -Desigualdad legal. Esto sucede cuando la ley o la función del tribunal hace que algunas personas sean mejores que otras. Por ejemplo, puede darse el caso de que los nacionales de un país y los refugiados tengan diferentes requisitos legales para acceder a la atención médica o la educación. Como podemos observar la desigualdad altera el equilibrio entre las personas, afecta a la equidad.

La equidad ha sido definida en muchos casos en un contexto de relación o de intercambio. De acuerdo con Cook y Hegtvedt, por ejemplo, la equidad se define como el equivalente de la razón "insumo/resultado" para todos los participantes en un intercambio dado (1983). Según David Rubinstein, “cuando todos los participantes obtienen resultados relativamente iguales de esta relación, existe una relación justa”

(1988, p.28). Otra buena parte de autores definen la equidad vinculándola directamente al principio de igualdad: “los individuos que son iguales en todos los aspectos relevantes deben ser considerados iguales” (Duclos, 2006, p.56).

Frederickson y Stazyk propusieron que la equidad incluye cualquier tratamiento filosófico y filosófico de tres valores: justicia, equidad e igualdad (2014). En definitiva, el enfoque de la equidad reconoce diferencias individuales y socioeconómicas desfavorables y busca corregirlas. Por lo tanto, para que la educación sea justa, debe haber igualdad de oportunidades y capacidades, entendida como remover las barreras sociales que obstaculizan la libre competencia entre las personas, también se dice que la competencia es justa y el resultado de esta libertad se transforma. Tener la capacidad de aportar ventajas a los grupos desfavorecidos. Por tanto, en términos justos, la justicia tiene un significado claro, pero para los grupos sociales, también incluyen la inclusión.

Existen varias definiciones acerca del término "multiculturalidad". Según Onana (2006) este concepto "supone la yuxtaposición de varias culturas en una misma sociedad. Para que haya multiculturalidad hace falta también la igualdad, el reconocimiento y el respeto. (...) Eso supone que cada cultura se vive libremente sin ningún tipo de presión por parte de las demás que existen en el mismo entorno" (p. 213). La relación entre las dos culturas no es ajena a la existencia de la tercera cultura, incluso si todavía están al borde del contacto e interacción entre las dos primeras culturas (Finol, 2016), la interculturalidad también debe ser importante para la diversidad cultural. El significado más amplio del concepto de "cultura" no es solo cultura étnica o pueblos indígenas. La interculturalidad se refiere al nivel entre dos o más culturas o "estilos de vida", encuentros y diálogos respetuosos, abiertos y constructivos, que promueven la convivencia armónica, el aprendizaje mutuo, la búsqueda de consensos y soluciones, y la integración. El concepto de intraculturalidad, es definido por Delgado y Escobar (2006), señalando que no se puede hablar de interculturalidad sin hacer mención al término intraculturalidad, el cual se concibe como la revalorización de los saberes particulares, especialmente de nuestros pueblos originarios que han mantenido una forma de vida más humana y llevadera. Sin embargo, Riess (2013) lo define como un proceso importante para establecer una relación justa, es decir, incluye el reconocimiento, fortalecimiento, evaluación y desarrollo de su propia cultura por parte de sus integrantes. Los individuos de la población son portadores de su cultura e idioma, y solo ellos lo transmitirán a la nueva generación que es educada o a los individuos de diferentes culturas. La

transculturalidad incluye cruzar los límites de las expresiones fijas para confundir, cambiar y contaminar continuamente las normas culturales conocidas. La ficción se puede cambiar primero utilizando "otros" lenguajes que incluyen impurezas e intraducibles. La trans culturalidad no significa que las diferencias desaparezcan, sino que las diferencias persistirán en fricciones durante mucho tiempo (Gremels, 2016).

Por otro lado, en cuanto a la pandemia que viene afectando al mundo desde 2019, destacamos que el Coronavirus (CoV) es un gran grupo de virus que pueden ocasionar diversas enfermedades desde el resfriado común hasta enfermedades más graves. La OMS declaró la epidemia de COVID-19 como una emergencia de salud pública de importancia internacional el 30 de enero de 2020. Es evidente la influencia que ha tenido, está teniendo y tendrá en todo nuestro sistema social.

2. MÉTODO

Esta investigación parte del objetivo general analizar la igualdad en la equidad pluricultural bajo la covid19. Los objetivos específicos son: 1.-Revisar teóricamente los tópicos sobre igualdad, desigualdad, equidad y pluriculturalidad; 2.-Mostrar la percepción que sobre estos tópicos tiene el alumnado de educación superior; y, por último, 3.- Describir la influencia de la covid19 en relación a la igualdad y la equidad pluricultural. El diseño de investigación es no experimental, descriptivo, explicativo y correlacional, con una metodología cuantitativa y como referencia un paradigma interpretativo. Para la realización de la investigación se opta por la utilización de una escala Likert como instrumento de investigación.

2.1. Población y muestra

La población objeto de estudio (300 sujetos) son los estudiantes de la titulación de Educación Social de la Universidad de Jaén, en su segundo curso y con experiencia en el curso pasado de las consecuencias de la pandemia en sus estudios y su vida en general. La muestra la constituyen todos los alumnos y alumnas que, tras responder a la escala, se fijó en un total de 298 participantes.

2.2. Instrumento, dimensiones, variables e hipótesis

Como instrumento optamos por una escala Likert, que se construyó con una tabla de operacionalización según dimensiones y base teórico. Se establecen cinco dimensiones, con un total de 25 ítems. Las dimensiones de este estudio, extraídas del marco teórico son: A.-Igualdad, B.-Desigualdad, C.-Equidad, D.-Pluriculturalidad, y E.-Covid19. (tabla 1). Las variables dependientes son: igualdad, desigualdad, equidad y pluriculturalidad; la variable independiente es covid19. La hipótesis que establecemos es H_0 .- No existe igualdad en la equidad pluricultural bajo el covid19.

Tabla 1.

Tabla de operacionalización.

DIMENSIONES	BASE TEÓRICA	ÍTEMS
A.-Igualdad	Declaración Universidad de los derechos humanos (2015). Rey (2011) Sánchez Urán y Montoya (2007)	<p>“A1.-La noción de igualdad es un principio básico de los derechos humanos.”</p> <p>“A2.-La idea de igualdad no siempre tiene unos límites precisos, su definición es problemática.”</p> <p>“A3.-La igualdad se puede considerar un valor como la libertad, la verdad, la justicia...”</p> <p>“A4.-La igualdad formal (aquella que se puede observar en la legislación) está alcanzada.”</p> <p>“A5.-La igualdad real (aquella que vivimos en la sociedad) está alcanzada.”</p>
B.-Desigualdad	Declaración Universidad de los derechos humanos (2015). Rey (2011) Sánchez Urán y Montoya (2007)	<p>“B6.-Desigualdad es la falta de equilibrio entre las personas, en relación a aspectos sociales, económicos, educativos...”</p> <p>“B7.-La desigualdad social se produce cuando una persona recibe un trato diferente debido a su clase social, económica, religión, género o cultura, entre otros.”</p> <p>“B8.-Desigualdad económica se refiere a la distribución de la riqueza entre las personas.”</p> <p>“B9.-La desigualdad educativa surge cuando no se tienen las mismas oportunidades para acceder a la formación.”</p> <p>“B10.-La desigualdad de género se produce cuando no se tienen acceso a las mismas oportunidades por razón de sexo.”</p>

C.-Equidad	Cook y Hegtvedt (1983), Rubinstein (1988), Duclos, (2006), Frederickson y Stazyk (2014)	<p>“C11.-Una relación equitativa existe cuando todos los participantes reciben resultados relativamente iguales de la relación.”</p> <p>“C12.-La equidad en educación es posible a pesar de las diferencias sociales y culturales.”</p> <p>“C13.-La equidad reconoce las diferencias individuales y socioeconómicas desfavorables y busca corregirlas.”</p> <p>“C14.-Debe conseguirse la igualdad para poder tener equidad.”</p> <p>“C15.-Equidad, igualdad y justicia se pueden considerar sinónimos.”</p>
D.-Pluriculturalidad	Onana (2006), Finol (2016), Riess (2013), Gremels (2016)	<p>“D16.-La pluriculturalidad supone la existencia de muchas culturas en un mismo territorio defendiéndose el reconocimiento del otro y la igualdad.”</p> <p>“D17.-La multiculturalidad supone la yuxtaposición de varias culturas en una misma sociedad en igualdad, reconocimiento y respeto.”</p> <p>“D18.-La interculturalidad alude al encuentro y diálogo horizontal, respetuoso, abierto y constructivo entre dos o más culturas.”</p> <p>“D19.-La intraculturalidad consiste en el reconocimiento, fortalecimiento, valoración y desarrollo de la cultura propia por sus integrantes, construyendo relaciones equitativas.”</p> <p>“D20.-La transculturalidad no significa que las diferencias se disuelvan, sino que convivan en un proceso permanente de fricción.”</p>
E.-Covid19	OMS (2019)	<p>“E21.-La covid19 ha influido en nuestra forma de entender la igualdad.”</p> <p>“E22.- La covid19 ha aumentado la desigualdad en la sociedad.”</p> <p>“E23.-En tiempo de pandemia la equidad no es posible.”</p> <p>“E24.- La covid19 ha afectado a las relaciones entre culturas.”</p> <p>“E25.- La covid19 es la clave de los problemas de igualdad y equidad entre personas y culturas.”</p>

Fuente: elaboración propia.

3. RESULTADOS

3.1. Validez de contenido

La validez de contenido la hemos realizado a través del juicio de expertos y prueba piloto. El número de jueces ha sido de ocho doctores especialistas en la materia, se ha calculado el coeficiente de competencia experta (K), obteniendo un valor muy bueno de .91. El grupo de expertos realizaron algunas sugerencias para modificar un grupo de seis ítems, pero sin afectar al contenido. Finalmente, pasamos a la prueba piloto, donde no hubo que hacer alteraciones significativas por lo que se da por validado en contenido de la escala.

3.2. Fiabilidad

La fiabilidad de la escala la hemos realizado atendiendo a la intercorrelación de elementos, este análisis se realiza calculando el alpha de Cronbach, que en nuestro caso da un valor excelente (.903).

3.3. Análisis de correlación

Para la realización de la correlación utilizamos la correlación Rho de Spearman, pues según la prueba Kolmogorov-Smirnov tenemos una distribución no normal de datos. Los valores de correlación son los siguientes: A1>B7 (.433), A2>B6 (.369), A3>B8 (.457), A4>A5(.470), A5>A4(.470), B6>B8(.568), B7>B10(.605), B8>C13(.618), B9>B8(.604), B10>B7(.605), C11>D16(.635), C12>D17(.318), C13>B8(.618), C14>B6(.549), C15>E23(.415), D16>C11(.635), D17>D20(.476), D18>D19(.644), D19>D18(.644), D20>D16(.552), E21>E22(.608), E22>E21(.608), E23>C15(.415), E24>E22(.504), E25>A5(.452). Destacamos, en la tabla 2, los índices más altos:

Tabla 2

Índices de correlación Rho de Spearman.

Ítems	Corre- lación
-------	------------------

B7>B10 B10> B7	(.605)	<p>“B7.-La desigualdad social se produce cuando una persona recibe un trato diferente debido a su clase social, económica, religión, género o cultura, entre otros.”</p> <p>“B10.-La desigualdad de género se produce cuando no se tienen acceso a las mismas oportunidades por razón de sexo.”</p>
B8>C13 C13>B8	(.618)	<p>“B8.-Desigualdad económica se refiere a la distribución de la riqueza entre las personas.”</p> <p>“C13.-La equidad reconoce las diferencias individuales y socioeconómicas desfavorables y busca corregirlas.”</p>
B9>B8	(.604)	<p>“B9.-La desigualdad educativa surge cuando no se tienen las mismas oportunidades para acceder a la formación.”</p> <p>“B8.-Desigualdad económica se refiere a la distribución de la riqueza entre las personas.”</p>
C11>D16 D16>C11	(.635)	<p>“C11.-Una relación equitativa existe cuando todos los participantes reciben resultados relativamente iguales de la relación.”</p> <p>“D16.-La pluriculturalidad supone la existencia de muchas culturas en un mismo territorio defendiéndose el reconocimiento del otro y la igualdad.”</p>
D18>D19 D19>D18	(.644)	<p>“D18.-La interculturalidad alude al encuentro y diálogo horizontal, respetuoso, abierto y constructivo entre dos o más culturas.”</p> <p>“D19.-La intraculturalidad consiste en el reconocimiento, fortalecimiento, valoración y desarrollo de la cultura propia por sus integrantes, construyendo relaciones equitativas.”</p>
E21>E22 E22>E21	(.608)	<p>“E21.- La covid19 ha influido en nuestra forma de entender la igualdad.”</p> <p>“E22.- La covid19 ha aumentado la desigualdad en la sociedad.”</p>

Fuente: elaboración propia.

4. DISCUSIÓN

La investigación presentada aquí es parte de una más amplia que se desarrolla en la Universidad de Jaén (España), no obstante, ya tenemos datos muy destacables. Así, hemos construido una escala válida y fiable, que nos permite realizar algunas consideraciones. Podemos destacar en los participantes de esta investigación, que en sus respuestas hay correlación entre los diferentes ítems de la escala, destacando la relación entre inter e intra culturalidad, al igual que en tiempos de pandemia la equidad no es posible, o que igualdad, equidad y justicia se pueden considerar sinónimos, así como la influencia del covid19 en las relaciones culturales y en la desigualdad social, considerándose clave en los problemas de igualdad y equidad entre personas y culturas.

5. CONCLUSIONES

La investigación presentada, ha partido de un marco teórico, donde se ha tenido bastante dificultad en definir términos que son muy utilizados, pero que no son tan correcta y claramente definidos como para evitar confusiones. Por otra parte, la población analizada, que está constituida por estudiantes de Educación Social, de segundo curso, con experiencia en confinamiento por covid19 han aportado algunas conclusiones importantes. De esta forma, a través del análisis descriptivo (que por cuestiones de extensión no hemos desarrollado) y correlacional se evidencia que los sujetos encuestados valoran la igualdad, aunque no esté alcanzada en su totalidad, no obstante, se considera sinónimo de justicia y equidad, cuestión algo preocupante, pues no hay tal similitud. Por otra parte, desde la óptica de nuestros encuestados, el covid19 ha influido en nuestra forma de entender la igualdad, aumentando las desigualdades y las relaciones entre culturas, o sea, el covid19, desde la percepción de personas que tienen experiencia en confinamiento y sus estudios tienen un marcado carácter educativo y social, ha aumentado la desigualdad en el equilibrio de las culturas afectando a la igualdad y la equidad.

REFERENCIAS

- Bracho, T., y Hernández-Fernández, J. (2009). Equidad educativa: avances en la definición de su concepto. X Congreso Nacional De Investigación Educativa | área 10: interrelaciones educación-sociedad. México.
- Cook, K. S., y Hegtvedt, K. (1983). Distributive justice, equity and equality. *Annual Review of Sociology* 9, 217-241.
- Delgado, F., y Escobar, C. (editores) (2006). *Diálogo intercultural e intercientífico*. Cochabamba: Agruco.
- Duclos, J. Y. (2006). Equity and equality. Discussion Paper. *Institute for the Study of Labor*.
- Finol, J. E. (2016). Semiótica e interculturalidad: límites, fronteras e intersecciones de las culturas. *Cuadernos del Cordicom* 2, 47-70.
- Frederickson, H. G., y Stazyk, E. C. (2014). *Sustainability, intergenerational social equity, and the socially responsible organization* [en línea]. Administration &

Society.

<http://aas.sagepub.com/content/early/2014/04/01/0095399713519094.refs.html>

- Gremels, A. (2016). Transculturalidad y borderología: El arte fronterizo de Guillermo Gómez-Peña, iMex. México Interdisciplinario. *Interdisciplinary*, Mexico, año 5, (9), 2016/1.
- Martin, R., Moore, J., y Schindler, S. (2016). Definiendo la desigualdad. ARQ (Santiago), (93), 30-41. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-69962016000200005>
- Onana, P. P. (2006). *Discriminación, multiculturalidad e interculturalidad en España: un análisis desde la escolarización de la infancia subsahariana*. Madrid: IEPALA.
- Rey, F. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de igualdad constitucional? *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 45(2011), 167-181.
- Rubinstein, D. (1988). The concept of justice in sociology. *Theory and Society* 17(4), 527-550.
- Sánchez Urán, Y., y Montoya, A. (2007). *Igualdad de mujeres y hombres*. Madrid: Thomson. <http://alianzadas.com/la-igualdad-formal-la-igualdad-real/>
- Riess, B. (2013). *Intraculturalidad y materiales didácticos*. México: SEP.
- Torres, M. (s/f). *El concepto de igualdad y los derechos humanos. Un enfoque de género*. <https://www.te.gob.mx/genero/media/pdf/25576d9646b18da.pdf>

CAPÍTULO 12

PERSPECTIVAS NEUROCIENTÍFICAS SOBRE LAS DIFICULTADES DE INCLUSIÓN BAJO EL COVID-19 EN CONTEXTOS PLURICULTURALES PARA UNA EDUCACIÓN SOSTENIBLE

Cristina Pinto Díaz

1. INTRODUCCIÓN

Las neurociencias son un conjunto de disciplinas científicas y académicas que estudian el sistema nervioso, con atención en la actividad del cerebro y el comportamiento (Gago y Elgier, 2018). La neurociencia tiene como objetivo educar a los profesionales de la educación (Blakemore y Frith, 2005).

El fundamento de la neuroeducación es la plasticidad cerebral, es decir, la capacidad del cerebro de la persona para cambiar y adaptarse a estímulos y hábitos (Espino-Díaz et al., 2020). Por tanto, la neuroeducación integra la neurología y la educación. El docente debe tener conocimientos y formación en neurociencia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Arraya-Pizarro y Espinoza, 2020; Espino-Díaz et ál., 2020).

La neurodiversidad se refiere a la diversidad cerebral de las personas. Por ello, la educación ha evolucionado de centrarse en la discapacidad de la persona a centrarse en la adaptación del material para asegurar una educación inclusiva (Rahman y Woolard, 2019).

Con la Declaración de Salamanca la inclusión educativa y la educación universal es una máxima educativa (UNESCO, 1994). Actualmente, la inclusión es problemática ya que la sociedad está situada en la transición del paradigma de la integración al de la inclusión (Medina-García, et ál., 2020).

La educación inclusiva implica respeto hacia las diferencias y un compromiso para tomarlas para el desarrollo, crecimiento, participación y aprendizaje. Con un proceso dinámico, abierto y flexible. La diversidad se debe concebir como un aspecto positivo. Deben participar todos los agentes sociales para crear conciencia social (Clavijo y Bautista-Cerro, 2020).

Por tanto, incluir es sinónimo de un sistema educativo basado en la diversidad, la equidad y la participación, con escuelas que atiendan a todo el alumnado con igualdad de

oportunidades y justicia social. Para que cada estudiante pueda alcanzar su máximo potencial (Espino-Díaz et ál., 2020).

El profesorado debe estar formado en inclusión para tener una actitud positiva hacia la inclusión (Medina-García et ál., 2020).

La educación intercultural presenta multitud de métodos y herramientas para la inclusión útiles en la escuela (Biasutti et ál., 2019).

La educación intercultural necesita un compromiso de educación inclusiva. Ya que esta educación se basa en la equidad, la diversidad, la inclusión y la democracia. Su principal característica es la igualdad, la formación y la positividad de la diversidad cultural con un diálogo crítico para crear conciencia cultural crítica y justicia social para dar importancia al aprendizaje en contextos de la comunidad (Salgado-Orellana et ál., 2019).

La crisis sanitaria debido a la pandemia por COVID-19 ha provocado algunos cambios con consecuencias catastróficas en el ámbito de la salud, social, político, educativo, laboral y económico (Espino-Díaz et ál., 2020).

Desde el punto de vista educativo, la UNESCO anunció las consecuencias adversas del cierre de los centros escolares. Ya que este cierre provoca un aislamiento para el alumnado (Golberstein et ál., 2020; Poletti, 2020; UNESCO, 2020).

Además, el cierre de los centros escolares ha provocado una brecha en los logros del alumnado con bajo estatus socioeconómico o con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo con respecto a sus pares (Armitage y Nellums, 2020; Golberstein et al., 2020; Poletti, 2020; Lancker y Parolin, 2020).

Los principios de la sostenibilidad educativa son equidad, paz, tolerancia, interculturalidad, reducción de la pobreza y justicia social. Por ello, la equidad es el origen de la sociedad inclusiva. Para llevar a cabo un proyecto basado en la equidad las dos premisas necesarias son educación inclusiva y sostenibilidad. La otra pieza fundamental de la sostenibilidad educativa es la educación intercultural (Fernández-Archilla et ál., 2020; Salgado-Orellana et ál., 2019; Sarrionandia y Mateu, 2014).

En el contexto del COVID-19 la educación sostenible e inclusiva es necesaria y urgente. Los docentes temen a la pérdida de sostenibilidad y calidad y han transformado la pedagogía (Code et ál., 2020).

2. MÉTODO

El problema al que nos enfrentamos en esta investigación sería el siguiente: ¿Cómo las tendencias científicas han influido en la inclusión en contextos pluriculturales durante el COVID-19 para mantener una educación sostenible?

Los objetivos de esta investigación son los siguientes:

General: Analizar la forma de llevar a cabo una escuela inclusiva en contextos pluriculturales desde las tendencias científicas durante el COVID-19 para mantener una educación sostenible.

Específicos: Indicar las diferentes tendencias científicas para la inclusión. Especificar la función de la inclusión educativa en las aulas. Detallar las diferentes prácticas que se realizan en los contextos pluriculturales. Analizar la influencia del COVID-19 para la inclusión de los contextos pluriculturales. Considerar la educación sostenible como propulsora de la inclusión en contextos pluriculturales.

Esta investigación es de índole no experimental, exploratoria, descriptiva y correlacional, con una metodología cuantitativa. Para la ejecución de la investigación se elige una escala Likert como instrumento recolector de datos. El software utilizado ha sido el paquete estadístico SPSS v.25, y Lisrel 8.80.

Se toma como población a los estudiantes de cuarto curso del Grado de Educación Primaria y de segundo curso del Grado de Educación Social de la Universidad de Jaén del curso 2020-2021 (150 sujetos), teniendo en cuenta algunas ausencias, las muestras quedan de la siguiente forma: Grado en Educación Primaria (74sj), Grado en Educación social (73sj), un total de 147. De los cuales 143 sujetos tienen una edad comprendida entre 18-30, 1 sujeto está situado en el intervalo de 31-40 años, 2 sujetos tienen una edad comprendida entre 41-50 años, por último, 1 sujeto se sitúa en el intervalo de edad de 51-60 años. Además, de estos 147 sujetos, 18 son de género masculino y 129 de género femenino.

Para la realización del instrumento se empleó una matriz de operacionalización agrupando variables, ítems y unidades de medida. Se diseñó una escala, tipo Likert, compuesta por 30 ítems, agrupados en seis dimensiones (extraídas de los objetivos específicos).

Las dimensiones que consideramos, extraídas teniendo en cuenta el marco teórico, problema y objetivos específicos son: A (tendencias científicas), B (inclusión), C (contextos pluriculturales), D (COVID-19) y E (educación sostenible).

En consecuencia, establecemos las siguientes variables:

- Las variables dependientes son: educación sostenible.
- Las variables independientes son: tendencias científicas, inclusión, contextos pluriculturales y COVID-19.

Se define la siguiente hipótesis alternativa: H₁- la forma de llevar a cabo una escuela inclusiva en contextos pluriculturales desde las tendencias científicas durante el COVID-19 permite mantener una educación sostenible.

Para establecer la validez del contenido, en primer lugar, se efectuó una validez de contenido con especialistas doctores adecuados para efectuar esta evaluación y pertenecientes a distintas universidades, para los expertos se calculó el Coeficiente de Conocimiento o Información (Kc) y el Coeficiente de Argumentación (Ka), con una K media de 0.9. Después de comprobar los cuestionarios de validación se reformularon algunas preguntas, sin afectar a la cuestión. Además, se efectuó una prueba piloto a un subgrupo de la muestra para repasar dificultades de comprensión, determinar las preguntas que generaban duda, etc., con la correspondiente lista de control. Los resultados de la prueba piloto fueron convenientes por lo que se dio por aprobado el contenido del instrumento.

Para la realización de la correlación, sometemos a la escala Likert a la prueba Kolmogorov-Smirnov, que nos da como resultado conservar la hipótesis alternativa, por lo que los datos no siguen una distribución normal, utilizando de esta forma la correlación Rho de Spearman.

2.1. Análisis correlacional

Analizando los ítems de la investigación, la correlación significativa (0.05) se establece entre las siguientes variables:

B7→B8

B7. La inclusión educativa pretende responder a las necesidades del alumnado.

B8. La inclusión enriquece a todo el alumnado.

Las personas encuestadas que opinan que la inclusión educativa pretende responder a las necesidades del alumnado, comparten la opinión de que el conocimiento de la inclusión enriquece a todo el alumnado.

D19→D21

D19. El COVID-19 ha influido negativamente en las prácticas neuroeducativas.

D21. El COVID-19 ha perjudicado a la pluriculturalidad del aula.

Las personas encuestadas que opinan que el COVID-19 ha influido negativamente en las prácticas neuroeducativas, comparten la opinión de que el COVID-19 ha perjudicado a la pluriculturalidad del aula.

E25→E27

E25. La educación sostenible debe ser de calidad en todos los contextos sociales para un desarrollo adecuado de la persona.

E27. La educación sostenible fomenta la inclusión educativa.

Aquellas personas encuestadas que opinan que la educación sostenible debe ser de calidad en todos los contextos sociales para un desarrollo adecuado de la persona, también comparten la opinión de que la educación sostenible fomenta la inclusión educativa.

Destacamos seguidamente otras correlaciones significativas que se han dado:

A6→E27

A6. La formación del profesorado en neuroeducación favorece la inclusión educativa.

E27. La educación sostenible fomenta la inclusión educativa.

Las personas encuestadas que opinan que la formación del profesorado en neuroeducación favorece la inclusión educativa, comparten la opinión de que la educación sostenible fomenta la inclusión educativa.

C18→E28

C18. Los contextos pluriculturales deben ser cooperativos y colaborativos.

E28. La pluriculturalidad es favorecida por la educación sostenible.

Las personas encuestadas que opinan que los contextos pluriculturales deben ser cooperativos y colaborativos, comparten la opinión de que la pluriculturalidad es favorecida por la educación sostenible.

D21→E30

D21. El COVID-19 ha perjudicado a la pluriculturalidad del aula.

E30. La educación sostenible ha sido perjudicada por el COVID-19.

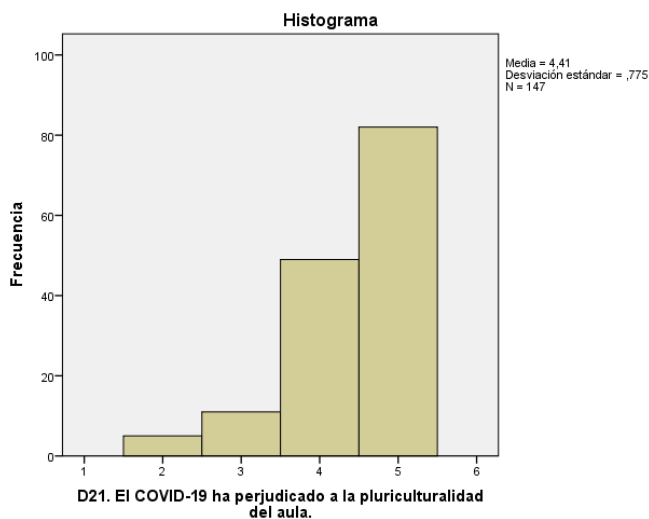
Aquellas personas encuestadas que opinan que el COVID-19 ha perjudicado a la pluriculturalidad del aula, también comparten la opinión de que la educación sostenible ha sido perjudicada por el COVID-19.

2.2. Análisis descriptivo

Dimensión D (COVID-19): los sujetos participantes están *muy de acuerdo* en que el COVID-19 ha perjudicado a la pluriculturalidad del aula ($\bar{X}=4.41$).

Figura 1

Histograma D21

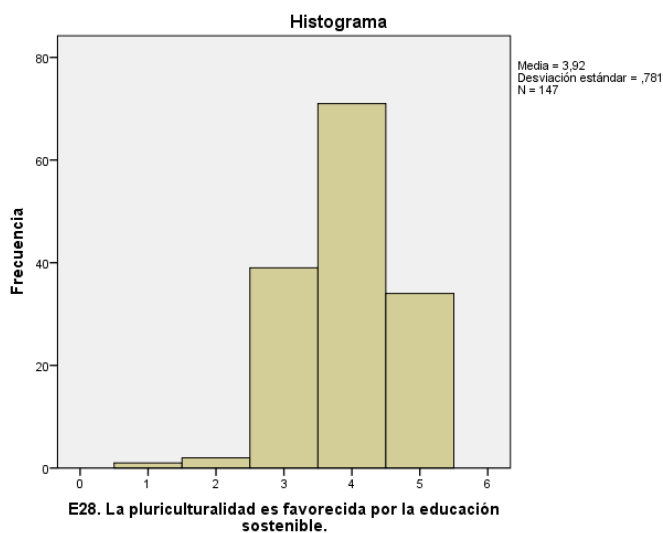


Fuente: elaboración propia

Dimensión E (Educación sostenible): las personas encuestadas están *de acuerdo* en que la pluriculturalidad es favorecida por la educación sostenible ($\bar{X}=3.92$).

Figura 2

Histograma E28



Fuente: elaboración propia

3. RESULTADOS

Esta investigación se ha realizado en una población de 147 estudiantes del cuarto curso del grado de Educación Primaria y de segundo curso del grado de Educación social de la Universidad de Jaén. La escala Likert se ha construido con una tabla de operacionalización, y está dimensionada, de acuerdo con el marco teórico, en cinco dimensiones y 30 ítems: A.-Tendencias científicas, B.-Inclusión, C.-Contextos Pluriculturales, D.-COVID-19 y E.-Educación sostenible. Se tomó como objetivo de la investigación analizar la forma de llevar a cabo una escuela inclusiva en contextos pluriculturales desde las tendencias científicas durante el COVID-19 para mantener una educación sostenible.

El resultado de este análisis confirma nuestras dimensiones obteniendo una fiabilidad según el alpha de Cronbach de excelente (.886), por lo que queda validada en su constructo.

La prueba de Kolmogorov-Smirnov nos permite determinar que los datos no siguen una distribución normal, y conservar la hipótesis alternativa, por lo que procedemos al análisis de correlación con la Rho de Spearman, la que nos permite afirmar, entre otros muchos resultados, que las personas que piensan que los contextos pluriculturales deben ser cooperativos y colaborativos, también opinan que la pluriculturalidad es favorecida por la educación sostenible (C18>E28), y que los sujetos que respondieron que la educación sostenible implica trabajo cooperativo y colaborativo, correlacionan de forma significativa en que el profesorado dinamiza la inclusión en el aula (E29>B11).

4. DISCUSIÓN

La presente investigación se ha realizado para una población de grado de Educación Primaria y de grado de Educación social ya que los estudiantes de ambos grados deben estar formados en inclusión, pluriculturalidad y educación sostenible para adaptarse a la nueva situación en los contextos educativos como consecuencia del COVID-19, por ello también es importante su formación en neurociencia. En una posterior investigación sería adecuado realizar esta investigación a los docentes de los centros educativos para comparar los datos entre los estudiantes y los profesionales.

5. CONCLUSIONES

La presente investigación toma como objetivo analizar la forma de llevar a cabo una escuela inclusiva en contextos pluriculturales desde las tendencias científicas durante el COVID-19 para mantener una educación sostenible, del alumnado del grado de Educación Primaria y de Educación social, correspondiente a los cursos académicos 2020-2021. Para alcanzar esta finalidad se ha diseñado una escala Likert mediante una tabla de operacionalización. Se realiza un análisis de fiabilidad dando un resultado excelente, según el alpha de Cronbach (.886).

Posteriormente, tras comprobar con la prueba de Kolmogorov-Smirnov que la distribución de datos no es normal, se calcula la correlación Rho de Spearman. Resaltamos algunas correlaciones que consideramos de especial interés: las personas encuestadas que están de acuerdo en que la formación del profesorado en neuroeducación favorece la inclusión educativa son de la opinión de la educación sostenible fomenta la inclusión educativa (A6>E27). Aquellas personas encuestadas que opinan que la inclusión enriquece a todo el alumnado, también comparten la opinión de que en los contextos pluriculturales ha de darse un intercambio cultural (B8>C16). De igual forma, aquellas personas que están de acuerdo en que el COVID-19 ha perjudicado a la pluriculturalidad del aula, también opinan que La educación sostenible ha sido perjudicada por el COVID-19 (D21>E30).

REFERENCIAS

- Armitage, R., y Nellums, L.B. (2020). The COVID-19 response must be disability inclusive. *Lancet Public Health*, 5(5), e257. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30076-1](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30076-1)
- Arraya-Pizarro, S.C., y Espinoza, L. (2020). Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e312. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.312>
- Biasutti, M., Concina, E., y Frate, S. (2019). Social sustainability and professional development: Assessing a training course on intercultural education for in-service teachers. *Sustainability*, 11(5), 1238. <https://doi.org/10.3390/su11051238>
- Blakemore, S. J., y U. Frith. (2005). The Learning Brain: Lessons for Education: A Precis. *Developmental Science*, 8(6), 459–465.

- Clavijo, R.G., y Bautista-Cerro, M.J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(1), 113-124.
- Code, J., Ralph, R., y Forde, K. (2020). Pandemic designs for the future: perspectives of technology education teachers during COVID-19. *Information and Learning Sciences*.
- Espino-Díaz, L., Álvarez-Castillo, J. L., González-González, H., Hernández-Lloret, C. M., y Fernández-Caminero, G. (2020). Creating Interactive Learning Environments through the Use of Information and Communication Technologies Applied to Learning of Social Values. An Approach from Neuro-Education. *Social Sciences* 9(5), 72. <https://doi.org/10.3390/socsci9050072>
- Fernández-Archilla, J.A., Álvarez, J.F., Aguilar-Parra, J.M., Trigueros, R., Alonso-López, I.D., y Echeita, G. (2020). Validation of the index for inclusion questionnaire for compulsory secondary education students. *Sustainability*, 12(6), 2169.
- Gago, L., y Elgier, Á. (2018). Trazando puentes entre las neurociencias y la educación. Aportes, límites y caminos futuros en el campo educativo. *Psicogente*, 21(40), 476–494.
- Golberstein, E., Wen, H., y Miller, B. F. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19) and mental health for children and adolescents. *JAMA Pediatr.* 174(9), 819-820.
- Lancker, W., y Parolin, Z. (2020) Covid-19, school closures and child poverty: A social crisis in the making. *Lancet Public Health*, 5(5), e243–e244.
- Medina-García, M., Doña-Toledo, L., y Higuera-Rodríguez, L. (2020). Equal Opportunities in an Inclusive and Sustainable Education System: An Explanatory Model. *Sustainability*, 12, 4626. <https://doi.org/10.3390/su12114626>
- Poletti., M. (2020). Hey teachers! Do not leave them kids alone! Envisioning schools during and after the coronavirus (COVID-19) pandemic. *Trends in Neuroscience and Education*, 20, 100140. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2020.100140>
- Rahman, A.A., y Woollard, J. (2019). Neurodiversity awareness: Is Malaysia there yet? *Internacional Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(4), 676-685.

Salgado-Orellana, N., Berrocal, E., y Sánchez-Núñez, Ch.A. (2019). Intercultural Education for Sustainability in the Educational Interventions Targeting the Roma Student: A Systematic Review. *Sustainability*, 11(12), 3238. <https://doi.org/10.3390/su11123238>

Sarrionandia, G.E., y Mateu, D.N. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible: Una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania*, 46, 141–162.

UNESCO (2020). COVID-19 Educational Disruption and Response. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO: Salamanca, España.

CAPÍTULO 13

LOS MAPAS HISTÓRICOS COMO RECURSO PARA LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO

María de la Encarnación Cambil Hernández y Guadalupe Romero-Sánchez

1. INTRODUCCIÓN

La ciudad como sistema vivo y en continuo cambio ofrece numerosas posibilidades didácticas ya que “permite <realizar> una aproximación multidisciplinar donde desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje en las que el alumno tenga una participación activa” (Tatjer y Fernández, 2005; Tudela, 2017).

En el ámbito educativo favorece la educación patrimonial la cual, por su carácter multidisciplinar, facilita la enseñanza de la geografía, la historia, el arte, la economía, ..., y otras ciencias sociales, circunstancia que le otorga un gran valor formativo, reconocido por pedagogos y didactas (Cambil y Paradas, 2017).

Favorecer la educación patrimonial utilizando como herramienta la ciudad es el objetivo de este estudio realizado en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada y aplicado en los seminarios prácticos de las asignaturas *Patrimonio Histórico y Cultural y su Didáctica* y *El entorno social y cultural y su concreción en Andalucía*, del primer y el cuarto curso del Grado de Educación Primaria, respectivamente.

En nuestro estudio partimos de una realidad: cada ciudad posee unas características propias determinadas por su geografía y su historia, pero a la vez es un gran contenedor donde se encuentran los bienes materiales e inmateriales que conforman su patrimonio cultural, a lo que se une lo que Spengler denominan el “alma de la ciudad” que es lo que le da su especificidad.

Tomando esta realidad como punto de partida y conscientes de las diversas posibilidades que ofrece la ciudad para educar en patrimonio, al permitir abordar su estudio con un carácter multidisciplinar desde la perspectiva geográfica, histórica, social, política, artística, económica, etc., a nivel educativo nos planteamos la siguiente pregunta: ¿Si la educación patrimonial tiene como objetivo fundamental «educar en y desde el

patrimonio», utilizar el patrimonio que contiene la ciudad puede favorecer la educación patrimonial? (Fontal, 2013; 2015).

La respuesta es sencilla pues es evidente que el conocimiento y valoración del patrimonio son fundamentales para la educación patrimonial, ahora bien, ¿cómo abordar la ciudad para favorecer la educación patrimonial en la formación de maestros del Grado de Primaria?

Partiendo de esta pregunta establecimos la hipótesis de nuestro estudio. La educación patrimonial es esencial en la formación inicial de los futuros maestros/as en Educación Primaria, ya que ellos serán los que eduquen en patrimonio en la escuela a los niños y niñas enseñándole a valorarlo y sentirlo suyo para favorecer su conservación. Pero, ¿cómo hacerlo?

Teniendo en cuenta las diferentes dificultades que entrañaba, por las distintas variables desde las que puede abordarse, desarrollamos una herramienta consistente en la utilización de la planimetría histórica para abordar el análisis de la ciudad, partiendo de tres enfoques diferentes: enfoque morfológico, enfoque histórico-patrimonial y enfoque ambiental y económico dirigido hacia la ciudadanía (Cuenca, 2016).

En este texto presentamos los resultados del trabajo realizado en el aula, con el fin de profundizar y mejorar las prácticas docentes en relación a la educación patrimonial. No obstante, somos conscientes de que los mapas son un instrumento eficaz para interpretar la realidad que nos rodea y un recurso tradicional en la enseñanza-aprendizaje de conceptos espaciales y temporales. Como construcción mental de la realidad plasmada en un soporte físico, no es una realidad objetiva y absoluta, sino que está condicionada por diversos motivos y su configuración cambia a lo largo del tiempo en función de las circunstancias sociales, económicas, políticas y culturales que conforman la historia, en nuestro caso, de las ciudades. Su elaboración debe partir de las características físicas impuestas por el medio y de la sección y esquematización gráfica obtenida de forma empírica, la cual se rige por unas condiciones previas a las que se asignan unos símbolos que describen la realidad, como son la leyenda y la escala. Debiendo ser todos los datos precisos y leerse de forma eficaz.

La novedad que presenta nuestro estudio radica en que partiendo de una investigación empírica los participantes han elaborado sobre una planimetría completamente muda, en concreto de la ciudad de Granada, con los datos obtenidos en su investigación y guiados por las profesoras, la evolución morfológica de esta ciudad; las peculiaridades espaciales de cada periodo histórico y las razones históricas de su conformación, así como, los bienes

patrimoniales representativos en cada uno de ellos, los cambios de función que han sufrido hasta llegar a la actualidad y finalmente el impacto a nivel social que esos bienes tienen en el espacio urbano de cara a la sociedad.

2. MÉTODO

La metodología utilizada para la realización de este análisis ha tenido un enfoque descriptivo para facilitar la comprensión de la realidad patrimonial del contexto cercano de Granada, interpretando las diferentes variables que presenta entre los participantes. El marco metodológico utilizado ha sido plural y en él se han combinado de forma complementaria técnicas cuantitativas, cualitativas y participativas, ya que este tipo de estudios implica la recogida y utilización de diferentes materiales y evidencias a partir de cuestionarios, entrevistas individuales y colectivas y análisis de productos.

2.1 Objetivos

El objetivo general de este análisis es favorecer la educación patrimonial a través del estudio de la ciudad utilizando la planimetría histórica. Objetivo plasmado en los siguientes objetivos específicos: percibir las competencias sociales y cívicas y de conciencia y expresiones culturales; valorar la ciudad como herramienta didáctica, apreciar el valor educativo de la planimetría histórica y conocer el valor social y para el emprendimiento del patrimonio cultural.

2.2 Fases del análisis

Para poder conseguir los objetivos propuestos se establecieron cuatro fases correlativas de trabajo organizadas a lo largo de cuatro meses, de septiembre a enero, periodo de desarrollo de las materias que han sido el marco de la investigación.

A lo largo de las distintas fases el profesorado fue desarrollando estrategias didácticas para favorecer la educación patrimonial a partir de la ciudad utilizando la planimetría, que iban desde actividades individuales de búsqueda de información y resolución de problemas, a actividades colaborativas, en grupo y por proyectos, remarcando que estas se adaptaban de manera flexible a la metodología del profesorado:

Tabla 1.

Fases del análisis

1. Fase Inicial	Trabajo en grupo	Entrega de documentación (Mapa mudo de la ciudad de Granada). Subida de los materiales a la plataforma Moodle. Explicación de tareas y fases de trabajo.
2. Fase de Diagnóstico	Trabajo en grupo	Cuestionarios Búsqueda, selección y tratamiento de la información
3. Fase de Implementación	Trabajo en grupo	Realización de itinerarios didácticos. Investigación sobre diferentes espacios urbanos (origen evolución situación actual y bienes patrimoniales que contienen).
4º Fase final	Trabajo individual	Webquest, Blog, Cuadernos didácticos, proyectos educativos..., etc.

2.3 Participantes e instrumentos

En el estudio han participado 350 alumnos/as de la materia obligatoria *Patrimonio Histórico y Cultural y su didáctica* y 90 alumnos/as de la materia optativa *El entorno social y cultural y su concreción en Andalucía* y 6 profesores/as.

Los instrumentos utilizados para la recogida de datos han sido los siguientes: cuestionario inicial y final que fue administrado al inicio y al final del curso. En ellos se abordaron las siguientes variables: percepción de las competencias social y ciudadana y cultural y artística; valoración de la ciudad como fuente para la educación patrimonial; actitudes frente al patrimonio, incluido el documental (planimetrías) y la educación patrimonial.

El cuestionario inicial fue contestado por un total de 350 estudiantes de los cuales el 70% por ciento fueron chicas y el 30% chicos y por el 100% de los docentes, mientras que el cuestionario final fue contestado por el 91% del alumnado y todos los docentes.

2.3.1 Análisis de contenido

Este instrumento fue utilizado para recoger información sistemática a partir de documentos elaborados por los docentes, concretamente de las planificaciones didácticas. En total se analizaron 18 planificaciones donde quedaban recogidas: las competencias clave a trabajar en el proyecto; los estándares de aprendizaje; el producto final; las secuencias de tarea a realizar; los recursos disponibles; la organización de los grupos; los métodos de evaluación y los sistemas de difusión utilizados.

2.3.2 Entrevista

A través de este instrumento de diálogo, organizado y planificado, se entrevistaron a los profesores que participaron en el proyecto acerca de su percepción sobre el desarrollo del mismo. Tuvieron una duración de 15 minutos y se grabaron para su posterior análisis. En ellas se abordaron: aspectos metodológicos; los contenidos trabajados en las sesiones y el impacto percibido en el aprendizaje.

2.3.3 Grupos de discusión

Se realizaron en total ocho entrevistas grupales, con una duración aproximada entre 30 y 45 minutos. Seis de ellas se llevaron a cabo con el alumnado (40 participantes) y dos con el profesorado (6 participantes). En el caso del profesorado los aspectos abordados fueron: aspectos metodológicos e impacto percibido en el aprendizaje.

En el caso del alumnado: actitudes hacia el patrimonio; aspectos didácticos más valorados (tipo de actividades, grupos, evaluación...) e impacto percibido en su propio aprendizaje. Las variables utilizadas en función de los instrumentos están recogidas en la siguiente tabla:

Tabla 2.

Variables en función de los instrumentos

Instrumento	Aproximación a la planimetría partiendo de la ciudad como herramienta para la educación patrimonial	Contenidos y Impacto metodología
Cuestionario	X	
Análisis de contenidos		X

Entrevista		X	X
Grupos de discusión	X	X	X

La información sobre la aproximación al estudio de la ciudad a partir de la planimetría con el objetivo de favorecer la educación patrimonial y la didáctica del patrimonio se analizó a través de los cuestionarios y de los grupos de discusión, tanto al principio como al final del estudio: septiembre de 2018/ mayo 2019 y septiembre de 2019/ mayo 2020. Las cuestiones relativas a la didáctica y metodologías se llevaron a cabo a partir del análisis de contenido de las planificaciones didácticas, de las entrevistas y los grupos de discusión, rectificando y revisando las cuestiones observadas en relación al desarrollo del análisis. El impacto en el aprendizaje del alumnado se analizó a partir de las entrevistas realizadas al profesorado y de los grupos de discusión con todos los participantes.

3. RESULTADOS

Los resultados de los cuestionarios realizados al alumnado antes y después de la experiencia fueron los siguientes:

- El cuestionario de inicio. De ellos, el 85% se percibía poco competente respecto al concepto actual de patrimonio y sobre la educación patrimonial y reconocían desconocer los bienes culturales presentes en su entorno cercano. En cuanto a la ciudad como herramienta didáctica, en un principio no estaban muy interesados y consideraban que era algo complejo su utilización. Respecto a su actitud frente a la planimetría era totalmente negativa. En general, todo el alumnado manifestó conocer los mapas y haberlos utilizado en algún momento, aunque consideraban que en la actualidad se utilizan menos por las aplicaciones que han desarrollado las nuevas tecnologías en este sentido, las cuales permiten acceder a cualquier lugar en tiempo real, razón por la que han dejado de utilizar mapas cuando viajan o para llegar a cualquier lugar. En cuanto a la elaboración de mapas y su utilización no lo consideraban necesario y útil ya que las posibilidades que ofrece el nuevo contexto digital, con aplicaciones como *Google Earth* y *Google Maps*, permiten acercarnos a tiempo real a cualquier bien patrimonial, entorno o ciudad.

Respecto a la planimetría histórica la mayoría de ellos la desconocía y no la había utilizado. Finalmente consideraron que presentaba una gran dificultad enfrentarse a un mapa completamente mudo.

- El cuestionario final. El 92% del alumnado valoraba el patrimonio y consideraba necesaria la educación patrimonial; se interesaron por las posibilidades de la ciudad como herramienta didáctica y se mostraron de acuerdo con las actividades llevadas a cabo, a pesar de manifestar las dificultades que entrañaban por su carácter multidisciplinar.

Respecto a la planimetría un 83% expresaron haber descubierto su importancia a lo largo de la investigación realizada y consideraron que había favorecido su aprendizaje al convertirse en protagonistas del mismo. Cuando conocieron la metodología y el procedimiento a seguir valoraron la utilización de la planimetría pues facilita la educación patrimonial y la didáctica del patrimonio al permitir reconstruir la evolución morfológica de la ciudad, su evolución histórica y situar en ella los distintos bienes patrimoniales que caracterizan cada periodo de su evolución.

Tabla 3.

Resultados a partir de los cuestionarios pasados al alumnado

	% Pretest (n = 350)			% Posttest (n = 350)		
	SI	NO	NS/NC	SI	NO	NS/NC
PERCECIÓN DE COMPETENCIAS SOCIALES Y CÍVICAS Y CONCIENCIA Y EXPRESIONES CULTURALES						
Valorar la educación patrimonial	53	297	0	332	18	0
Conocer los bienes patrimoniales del entorno cercano	50	300	0			
ACTITUD FRENTE A LA CIUDAD COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA						
Apreciar el valor de la ciudad como contenedor de bienes patrimonial	20	275	55	310	40	0
Participar en actividades relacionadas con el cuidado del patrimonio	30	298	22	150	200	0
ACTITUD FRENTE A LA PLANIMETRÍA						

Conocer la evolución morfológica, histórica y patrimonial del entorno cercano	20	300	30	290	35	25
Actitudes frente a la planimetría	25	300	25	295	55	0
Facilita el aprendizaje	45	288	22	300	50	0
Hace que sea más interesante	0	61	289	240	110	0
Permite protagonizar nuestro aprendizaje	0	25	325	290	60	0
Hace que el aprendizaje sea más lúdico.	0	23	327	310	40	0

Respecto al profesorado en los cuestionarios aplicados antes y después de la experiencia, se le preguntó respecto a la percepción sobre las competencias sociales y cívicas y de conciencia y expresiones culturales; sobre su actitud frente a la ciudad como herramienta didáctica y su predisposición frente al uso de la planimetría.

El 95% se percibía competente en la mayor parte de las cuestiones sugeridas, aunque reconocían las dificultades que presentaban dado su carácter multidisciplinar y el reto que suponía la innovación metodológica. Respecto a su actitud frente a la ciudad como herramienta didáctica, el 100%, reconocía su valor educativo, aunque algunas de las programaciones realizadas fueron valoradas por debajo de la media, sin embargo, al final de la experiencia fueron percibidas positivamente. Finalmente, su actitud frente al uso de la planimetría, siempre fue positiva.

Tabla 4.

Resultados a partir de los cuestionarios pasados al profesorado

		Pretest (n = 6)					Posttest (n =6)				
		100%					100%				
		Mucho	Bastante	Poco	Nada	NS/NC	Mucho	Bastante	Poco	Nada	NS/NC
PERCEPCIÓN	DE		XX				XX				
COMPETENCIAS											
ACTITUDES	FRENTE		XX				XX				
AL PATRIMONIO	Y										
FRENTE A	LA										

EDUCACIÓN			
PATRIMONIAL			
ACTITUDES	SOBRE	XX	XX
LA CIUDAD	COO		
RECUROS DIDÁCTICO			
ACTITUDES	FRENTE	XX	XX
A LA PLANIMETRIA			

4. DISCUSIÓN

Tras la experiencia y los resultados presentados hemos extraído una serie de sugerencias, recomendaciones y experiencias para valorar la ciudad y el uso de los mapas como un valioso recurso para favorecer la educación patrimonial. En primer lugar, porque la utilización de la ciudad y la planimetría puede orientarse desde diferentes miradas lo que permite la innovación metodológica necesaria para adaptar la educación patrimonial a los índices de calidad que requiere la sociedad del siglo XXI.

Por otro lado, es necesario que su utilización vaya acompañada de una metodología activa y de estrategias didácticas colaborativas, lo cual resulta clave para un adecuado desarrollo de las competencias y un aprendizaje flexible e inclusivo.

A pesar de ello, la investigación presenta limitaciones que se han detectado en el curso de la misma. Una de ellas y quizás la más importante ha sido la certeza de que para comprobar de una forma correcta el impacto que su utilización tiene en la educación patrimonial y, por tanto, en el desarrollo de las competencias social y ciudadana y cultural y artística y en el rendimiento académico del alumnado, es necesario llevar a cabo este estudio durante un periodo de tiempo más largo, así como, la conveniencia de utilizar otros mecanismos psicométricos para medir la evolución en el desarrollo de competencias. A pesar de ello con este análisis se abren de cara al futuro nuevas líneas de trabajo posibles.

Otra debilidad ha sido vincular los resultados académicos al proceso de investigación y categorizar las diferentes variables según la materia y el curso, ya que el punto de partida difiere mucho entre el alumnado de primer curso y el de cuarto curso, por lo que sería muy interesante vincular los resultados académicos a dicho proceso y categorizar las variables según el curso.

5. CONCLUSIÓN

Como conclusión decir que, a pesar de las limitaciones intrínsecas a cualquier investigación, pensamos que las aportaciones realizadas en este estudio son relevantes dado el elevado número de participantes y pueden contribuir de manera significativa a la literatura científica y enriquecer proyectos similares que tengan como fin favorecer la educación patrimonial y con ella la enseñanza aprendizaje del patrimonio cultural en los alumnos/as en formación de Grado en Educación de Primaria. A partir del análisis de los cuestionarios y de los grupos de discusión con el alumnado y el profesorado hemos podido comprobar la percepción que se tiene sobre el impacto de la utilización de la ciudad como herramienta didáctica a través de la planimetría en el proceso de enseñanza aprendizaje del patrimonio y en la educación patrimonial.

Destacar en primer lugar de forma muy positiva la incidencia que este estudio ha tenido en factores precursores del aprendizaje del alumnado como la atención la motivación, o el clima de trabajo. En este sentido, todos los docentes han mostrado su satisfacción pues a pesar de las dificultades iniciales, los resultados han sido buenos por la motivación del alumnado que ha favorecido que los resultados sean mejores, al convertirse a través de la investigación realizada en protagonistas de su propio aprendizaje.

Otro aspecto beneficioso ha sido la realización del trabajo cooperativo a pesar de que en ocasiones presentó dificultades, pero a medida que fue avanzando se despertó el interés y la curiosidad del alumnado favoreciendo y enriqueciendo el aprendizaje.

También de interés ha sido la incidencia que ha tenido en el desarrollo de competencias transversales como la autonomía, la iniciativa, aprender a aprender, la colaboración, el espíritu crítico y la utilización de las nuevas tecnologías, lo que ha dado lugar a que el alumnado proponga nuevas formas de utilizar la ciudad como herramienta didáctica a través de la planimetría, en donde se ha tenido en cuenta la atención a la diversidad y a los niños/as con necesidades espaciales. Igualmente se ha favorecido el desarrollo de competencias específicas relacionadas con las distintas materias o áreas del currículo como la lengua, la expresión plástica o las matemáticas.

No obstante, de forma generalizada todos los docentes han estado de acuerdo en que, para comprobar el impacto en el desarrollo de estas competencias, y por tanto, en el rendimiento académico en general es necesario más tiempo y un proceso más sistemático de evolución acorde con la innovación metodológica que supone este proyecto.

REFERENCIAS

- Cambil Hernández, M. E. y Fernández Paradas, A. (2017). El concepto actual de Patrimonio Cultural y su valor educativo: fundamentación teórica y aplicación didáctica. En Cambil, M. E. y Tudela, A. (Coords). *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas*. Madrid: Editorial Pirámide, 2017, págs. 27-46.
- Cuenca, J. M. (2016). Escuela patrimonio y sociedad. La socialización del Patrimonio. *Revista UNES. Universidad, escuela y sociedad*, 1, 23-41.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/12148>
- Fontal, O. (Coord.) (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2015). Educación patrimonial: retrospectiva y prospectiva para la próxima década. *Estudios Pedagógicos XLII(2)*, 415-436.
- Spengler, O. (2013). *La decadencia de Occidente*. Barcelona: Editorial Espasa.
- Tatjer, M. y Fernández, M. (2005) La ciudad como taller. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 43, 58-66.

CAPÍTULO 14

APROVECHAMIENTO DIDÁCTICO DE UN ENTORNO RURAL: “LA TORRE DE ROMILLA Y SU PAISAJE”

Jorge Juan Torrado Sánchez y Estefanía de Haro Martín

1. INTRODUCCIÓN

El aprovechamiento didáctico de los contextos cotidianos ofrece muchas posibilidades de innovación educativa que favorece la Educación Patrimonial. Es comprensible que un entorno cercano de enseñanza y aprendizaje despierte en los alumnos disposiciones internas que van más allá de sus propias habilidades intelectuales como: la motivación, la curiosidad o el sentimiento de identidad y pertenencia a ese lugar. Este entorno educativo idóneo, que despierta dichas aptitudes y favorece un aprendizaje significativo por su cercanía, es el propio *paisaje cotidiano*, es decir, nuestra ciudad o también el pueblo donde vivimos. Como señala Liceras (2017), el *paisaje cotidiano* debe ser incluido en la noción de patrimonio como el reflejo de la identidad de los habitantes que viven o vivieron en él, un entorno rural entendido como patrimonio paisajístico local, puede favorecer una disposición apropiada para la Educación, especialmente la patrimonial.

En esta comunicación presentamos una programación didáctica innovadora en el marco de un contexto rural concretamente en la población de Romilla situada en la Vega Granadina. Con el objetivo de favorecer la educación patrimonial y que el alumnado partiendo de su entorno cercano construya su propio conocimiento partiendo de situaciones reales y conocidas.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

Chauchina es un municipio de la vega de Granada que limita con Santa Fe, Fuente Vaqueros, Cijuela y Chimeneas. Tiene 5.500 habitantes y la componen dos anejos poblacionales: Romilla y Romilla la nueva. Situados en el centro de la vega granadina, su economía es eminentemente agrícola, destacando el cultivo del esparrago, fuente principal de los ingresos del municipio, el cual forma parte del patrimonio etnológico y

símbolo del *saber hacer*¹ de esta tierra. Su población pertenece en su mayoría a una clase económica media-baja, acentuándose esta característica en los anejos de Romilla y Romilla la nueva. Aunque la existencia de numerosas cooperativas de envasado, hacen que el índice de paro sea realmente bajo en la temporada de alta recolección. Sin embargo, en las últimas décadas su motor económico primario se ha ido diversificando a otros sectores y profesiones desde mediados del siglo XX por la crisis que el campo padece. Hoy en día, sectores como la construcción y el sector servicios, especialmente la hostelería tiene un peso bastante importante dentro la economía local.

2.1 Romilla “la vieja”

Esta población es el escenario escogido como contexto innovador para este estudio. A pesar de ser un núcleo poblacional subordinado a Chauchina y contar con poco más de 500 habitantes, Romilla es un pueblo con mucha historia conocida y aún por descubrir. Dadas las dimensiones del municipio su patrimonio puede considerarse menor, pero no se deben subestimar sus posibilidades didácticas a la ligera. Cuenta con bienes de gran valor compuestos por edificios emblemáticos en su día tuvieron un alto peso social entre los que destacan un bien catalogado BIC (Bien de Interés Cultural) bienes como es el caso de la Torre de alquería de estilo nazarí en torno a la cual se va a llevar nuestra programación didáctica.

2.2 La Torre de Romilla

Declarada BIC en 1985, es una torre de planta rectangular, de unos catorce metros de alto que se encuentra a unos cien metros del municipio y a medio km del río Genil, Construida entre el siglo XIV y XV, posiblemente durante reinado de Yusuf I o Muhammad V, en origen contaba con cinco plantas y un aljibe en su interior (Trillo, 2017). La función de esta atalaya era defensiva y de comunicación con otras torres de alquería y con la Alhambra. Su enclave estratégico será determinante para el mantenimiento y la protección del reino musulmán. De ahí, que antes de la caída Boabdil, los Reyes católicos al tomarla se la reservaran en el reparto de las tierras conquistadas para su uso exclusivo con el título de “*Soto de Roma*” en la primavera de 1490 (Labrador

¹ “*Saber hacer*”: conjunto de conocimientos y técnicas acumulados, que permite desarrollar con eficacia una actividad en el ámbito intelectual, profesional y/o artístico (R.A.E. “Diccionario panhispánico de dudas”. Enlace: <https://www.rae.es/dpd/saber>).

y Trápaga, 2017). Por su relevancia histórica, la torre se menciona en obras como “*Cuentos de la Alhambra*” de Washington Irving o “*La Casa de Bernarda Alba*” de Federico García Lorca estrenada en 1936, celebrando su enclave y el lugar como un pasaje maravilloso y generándose en torno suyo leyendas y cuentos populares llenos de misticismo y misterio con el lugar y con algunos de los personajes como la figura de *Pepe el Romano*, uno de los protagonistas de la tragedia escrita por el poeta granadino.

3. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA SOBRE EL PATRIMONIO LOCAL

3.1. Destinatarios

La programación didáctica que presentamos va dirigida al alumnado del Colegio Rural Fuente de la Reina en Romilla. Concretamente al alumnado de Educación Primaria. Teniendo en cuenta desarrollo evolutivo del colectivo seleccionado, ya que factores como los conocimientos previos de los participantes, los objetivos educativos que se pretenden o el nivel de abstracción de los contenidos deben adecuarse a su edad y al progreso de las habilidades cognitivas correspondientes.

3.2. Programación didáctica

Nuestra programación cuyo objetivo general es favorecer la educación patrimonial a partir del entorno cercano está formada por: Itinerario didáctico titulado “*Conoce tu pueblo*”; Inventario del patrimonio local; Investiga tu torre; Personajes conocidos de tu pueblo y “1º Concurso Virtual de cultura general: La torre y su paisaje”

3.2.1 Itinerario didáctico “Conoce tu pueblo”

Como señala Licerias (2018), los itinerarios didácticos no son propuestas educativas recientes, sino que gozan de una fuerte tradición pedagógica humanística, especialmente por la influencia de la Institución de Libre de Enseñanza (ILE). Este tipo de actividades de contacto directo con el entorno cotidiano favorecen en el alumno el aprendizaje significativo de los contenidos que se pretenden desarrollar. Siempre que esté bien planificado permite ejecutar otro tipo prácticas complementarias de carácter transversal a la Educación Patrimonial como: el estudio del paisaje (biológico, físico, geográfico,

económico...), sus características físicas, la clasificación de sus elementos, la recopilación de datos, muestras e imágenes, la interpretación de mapas con actividades de localización geográfica, etc. Como recurso didáctico, para la didáctica del patrimonio deben estar integrados en un diseño curricular determinado, lo que significa que han de relacionarse con los objetivos, contenidos, actividades y la evaluación.

3.2.1.1. Itinerario didáctico “Conoce tu pueblo”

Objetivos: El Objetivo general de este itinerario es favorecer la educación patrimonial a partir del entorno cercano. Dicho objetivo se completa con los siguientes objetivos específicos: Conocer Romilla situándose en el tiempo y el espacio; Identificar y describir su entorno de una manera precisa y objetiva. Apreciar el valor del paisaje de Romilla como contexto integrador de los elementos patrimoniales, sus disposiciones y la relación que se establece con su sociedad y trabajar en equipo respetando y valorando tanto a nuestros compañeros como a nuestro paisaje y patrimonio local.

Contenidos: deben estar en consonancia con los contenidos del currículo y el docente los adaptará a contexto y situación particular de cada o grupo. Los contenidos propuestos son: Romilla: localización geográfica; la historia de Romilla; el paisaje de Romilla y sus elementos patrimoniales y La sociedad romillera: costumbres y tradiciones.

Desarrollo de la actividad: la planificación de un itinerario didáctico requiere el diseño de actividades, antes, durante y después de la actividad. El antes o fase de planificación requieren que el docente haga un estudio del entorno y sus características; y prepare todos los aspectos programáticos y administrativos y de consentimiento legal pertinentes del centro. Además, debe prepara y motivar a alumnado por lo que es necesario partir de los conocimientos previos del grupo. Concretamente en esta actividad se aplicará el un video documental “*Descubriendo Chauchina*²”. junto con una charla explicativa, más un ruego y preguntas a tratar. Durante el itinerario se efectuar el recorrido. Se planificarán las diferentes paradas que se vayan a hacer en lo distintos bienes patrimoniales seleccionados. Para lograr el aprendizaje significativo junto con las explicaciones pertinentes se actividades transversales complementarias. En este caso será confeccionar un mapa de Romilla y su paisaje, localizar la torre, la iglesia, el colegio y demás edificios importantes del pueblo en él, dibujar o fotografiar un monumento, sus calles o su paisaje, realizar vídeos o audios describiendo el recorrido, etc. Finalmente,

² Enlace rescatado de: <https://youtu.be/v7xooorhQ3o>

después del itinerario, en el aula se analizará el material obtenido y se debatirá con la clase que conclusiones y valoraciones se pueden extraer de la actividad, para llegar a una conclusión conjunta del valor de la experiencia.

Recursos y materiales didácticos: deben estar previamente identificados en la planificación y conectados con las actividades que se van a realizar. En este caso, es aconsejable preparar mapas, itinerarios, planos e instrumentos de medida y localización geográfica (brújulas, altímetros, prismáticos, medidores de distancia, escalas, cintas métricas, etc.). Además, las lecturas de textos de autores relevantes donde se describe algún desenlace relacionado con el lugar, proporcionan un estímulo significativo a este tipo de alumnado. Es conveniente preparar este tipo de recursos literarios que activan una concienciación cultural e identitaria con el entorno.

Para esta actividad en concreto, se pueden utilizar fragmentos antes citados de “*La Casa de Bernarda Alba*” de Lorca o de “*Cuentos de la Alhambra*” de Irving.

3.2.1.2 Inventario patrimonial local. (Trabajo cooperativo).

La realización de un inventario patrimonial, nos impone dos cuestiones fundamentales. La primera es tener clara la definición del concepto de patrimonio y la segunda que tipos hay y en qué se diferencian. Por eso, consideramos esta actividad fundamental para iniciarse en la Educación Patrimonial.

Como apunta Hernández Ríos (2016), todas las definiciones y clasificaciones comúnmente aceptadas de patrimonio vienen dadas a partir de las convenciones de la UNESCO desde 1972. Para este ejercicio, se puede extraer una clasificación sencilla de estos acuerdos internacionales donde se puedan diferenciar tipos de patrimonio cultural y de patrimonio natural y así, poder identificar ejemplos dentro del municipio. También es aconsejable que la confección de cada inventario se trabaje de forma cooperativa entre grupos heterogéneos que garantice la integración de todos los participantes.

Objetivos: Esta actividad se llevará a cabo a través de trabajo cooperativo por tanto su objetivo principal es favorecer en el alumnado el aprendizaje y la disposición al esfuerzo colectivo. Los objetivos específicos son: conocer el patrimonio local identificando y clasificando sus diferentes tipos; despertar la curiosidad y el interés por aprender y conocer las formas de vida del pasado valorando la importancia del patrimonio local como fuente de información; Descubrir la propia identidad histórica, social y

cultural a partir del patrimonio local y Trabajar de forma cooperativa fortaleciendo un buen clima de convivencia dentro y fuera del aula.

Contenidos: en el primer nivel curricular, estarán relacionados en su mayoría al 2º bloque de contenidos “*El mundo en que vivimos*”, cuando se refiera al patrimonio natural y su paisaje, y con el último “*Las huellas del tiempo*” cuando se apunte al patrimonio histórico y cultural local.

Desarrollo de la actividad: su realización puede efectuarse dentro y fuera de la clase, dependiendo de la necesidad del alumnado de obtener información de los elementos patrimoniales que se han identificado, ya sea durante el itinerario, por experiencia personal, conocimiento previo o simplemente a través de internet y de aquellas plataformas escolares de búsqueda de información permitidas para su edad.

Es importante formar grupos variados en los que se mezclen distintos perfiles estudiantiles. Para ello, la confección previa de sociogramas de relaciones entre alumnos suelen ser de gran ayuda para analizar sus interacciones sociales y así, prever la discriminación, la exclusión y la marginación dentro del aula.

Por último, es conveniente que el grupo exponga y explique cada inventario para el resto de la clase. De esta forma, pueden compararlos y completarlos a partir de los modelos presentados por sus compañeros.

Recursos y materiales didácticos: es recomendable el uso de dispositivos móviles para la búsqueda y obtención de información, aunque también se puede utilizar material escrito y audiovisual de la biblioteca municipal o extraído del archivo histórico local solicitando permiso previamente al Ayuntamiento.

3.2.1.3. “Investiga tu torre” (Trabajo por proyectos).

Una vez estudiado el entorno e identificados y clasificados los elementos que lo conforman, llega el momento de centrarse en el análisis de una pieza patrimonial concreta desde las diferentes dimensiones posibles, es decir, desde el plano objetivo, funcional, histórico, cultural, artístico, etc.

Para iniciar al alumnado de Primaria en este tipo de investigaciones, el Aprendizaje basado en Proyectos (ABPr) comparte bastantes similitudes con su metodología de trabajo. Esta estrategia didáctica nos permite escoger una temática determinada, que pueda despertar el interés y la motivación del grupo, para que aprendan a analizarla desde diferentes puntos de vista y no como un objeto aislado en el espacio e inmóvil en tiempo.

En este caso, el objeto escogido o tema principal es *la torre nazarí de Romilla*, dada su relevancia local. Para el estudio multidimensional de este monumento se utilizarán los grupos de trabajo cooperativo formados en la actividad anterior, repartiendo el enfoque de estudio o plano de investigación que mejor se adapte a cada grupo.

Objetivos: el objetivo general de esta actividad es favorecer la educación patrimonial a través de los valores culturales e identitarios presentes en el entorno y por otra, aprender a trabajar de forma cooperativa mejorando las relaciones sociales, de respeto y de entendimiento entre los compañeros. Los objetivos específicos son: capacitar al alumnado para identificar un bien representativo del colectivo local, describiendo sus características físicas; disponer en el espacio y en el tiempo y los valores patrimoniales que se desprenden de él (culturales, estéticos, educativos, históricos, etnológicos, identitarios, ...).

Contenidos: deben estar en relación con los enfoques o dimensiones desde los que se analice el objeto. En este sentido se realizarán diferentes planos de la torre: (plano físico) Torre de Romilla: características físicas y arquitectónicas del monumento; (Plano geográfico): localización y disposición de la torre en el paisaje de la Vega granadina; (Plano histórico): La historia de la torre nazarí y cronología de las funciones del monumento a lo largo del tiempo y (Plano cultural): la presencia de la torre en la cultura y en sus diferentes representaciones estéticas en la pintura, la escultura y la literatura.

Desarrollo de actividades: esta actividad se desarrollará en tres fases diferenciadas. La primera, con el grupo al completo, para explicar la actividad, resolver dudas y repartir los enfoques de investigación con los distintos grupos. La segunda sesión, donde los grupos trabajarán por separado su parte específica del proyecto y una tercera, donde se expondrán las investigaciones al resto de la clase mediante presentaciones grupales.

Recursos y materiales: además de los recursos y materiales utilizados en las actividades anteriores, dado el carácter acumulativo de éstos con respecto a la programación didáctica, el ABPr también exige la utilización de herramientas e instrumentos necesarios para la exposición y representación de resultados (Diapositivas, imágenes, gráficos, ...). Hoy en día y gracias al auge de las TICs, algunos de estos recursos didácticos son virtuales y ya está al alcance del alumnado desde sus dispositivos. Algunos ejemplos de software y programas de diseño recomendables para esta sesión por su acceso y sencillez son *PowerPoint*, *Prezzi*, y otros de realidad aumentada como *QuiverVisión*, *HP Reveal*, *Chromville*, etc.

3.2.1.4. Personajes conocidos y célebres de tu pueblo: “*Tus vecinos*” (Flipped Classroom)

El tema a tratar en esta actividad va a ser el patrimonio cultural inmaterial local, entendiéndolo como aquellas manifestaciones culturales que se transmiten de generación en generación. Especialmente, nos referimos a las tradiciones y costumbres típicas, a los festejos y celebraciones autóctonas del lugar, a sus particularidades lingüísticas y al patrimonio etnológico del conocimiento tradicional del “saber hacer” que reflejan el valor inmaterial de la identidad cultural de Romilla y del resto de la vega granadina.

La estrategia didáctica escogida para la actividad será la *Flipped Classroom* o “Clase Invertida”, un modelo metodológico cuya estrategia docente es adelantar los contenidos al alumno antes de la sesión. La intención principal con esta acción es que el alumnado tenga un primer contacto con el contenido que se va a tratar, dotándolo de mayor protagonismo y responsabilidad durante proceso educativo. De ahí que la ventaja de este método sea el tiempo que se gana para la práctica, puesto que el estudiante no llega al aula con un desconocimiento pleno sobre el tema que se va a tratar (Gómez, Hinojo y Martínez, 2019).

Objetivos: el fin principal de esta actividad va a ser ampliar la definición de patrimonio cultural, fundamentalmente en su parte inmaterial e intangible. Para ello, es necesario que el alumno sea capaz de identificar ese acervo de conocimientos, de representaciones y de técnicas tradicionales contextualizándolas en el espacio y en el tiempo como paso previo a la valoración identitaria del individuo por la conservación y salvaguardia del legado patrimonial que ha heredado.

Esta estrategia metodológica induce al alumno a mejorar su competencia digital, ya que requiere la utilización de dispositivos tecnológicos durante su desarrollo. Con lo que también debe reflejarse en los objetivos el progreso de esta nueva capacidad. Teniendo en cuenta ambos detalles, algunos de los objetivos específicos son: conocer y valorar las representaciones culturales inmateriales locales, entendiendo que nuestra identidad heredada es producto de la diversidad histórico-cultural de nuestro pueblo; clasificar, organizar e interpretar la información y los datos obtenidos a través de las TICs de forma ágil y dinámica y conocer, comprender y respetar las distintas culturas y tradiciones y las diferencias entre las personas que conforman la población con la que conviven.

Contenidos: en primer lugar, el docente debe adaptarlos al desarrollo evolutivo de su alumnado, sobre todo a su capacidad de asimilación y comprensión, ya que no se trata

de analizar objetos tangibles sino de identificar y entender manifestaciones inmateriales fruto de la memoria colectiva. Lo ideal para estos casos es intentar redactar unos contenidos en los que se concrete la definición de patrimonio cultural inmaterial y que tipos acervos hay y cuáles de ellos se pueden encontrar en el municipio. Para ello tendremos en cuenta la clasificación realizada por la UNESCO en la Convención para la Salvaguarda del patrimonio inmaterial celebrada en 2003: Tradiciones y expresiones orales de Romilla; usos sociales, rituales y actos festivos locales y técnicas y conocimientos artesanales tradicionales.

Desarrollo de actividades: dada la estrategia de “aula invertida”, esta actividad se desarrollará en dos fases distintas:

1ª Fase: en ella el docente elaborará un vídeo (no más de 30´) explicando el concepto de patrimonio inmaterial, sus características y que tipos de clasificaciones existen. Después, se lo proporciona al alumnado para que lo visualicen antes de ir a clase y apunten las dudas que les vayan surgiendo, conformando una primera toma de contacto con el contenido.

2ª Fase: una vez en el aula, se plantearán prácticas relacionadas con el contenido teórico del vídeo de forma grupal. Para ello, se puede plantear las visitas voluntarias de vecinos del pueblo: artesanos, agricultores, artistas o conocedores de las tradiciones locales que expliquen parte de este legado inmaterial. Llegados a este punto, la variedad de actividades relacionadas depende de los objetivos que previamente se hayan planteado.

Recursos y materiales: para este punto se recomienda un buen editor de vídeo para el docente y una plataforma de visualización segura para el alumnado.

3.2.1.5. “1º Concurso Virtual de cultura general: *La torre y su paisaje*” (Trabajo cooperativo-Kahoot)

La evaluación de los conocimientos adquiridos por el alumnado durante las actividades planificadas es uno de los aspectos más importantes que el docente debe realizar. Tradicionalmente, se ha evaluado mediante exámenes, controles o pruebas de conocimiento, aunque con cierta controversia por la falta de motivación de inseguridad generada en algunos alumnos ante este tipo de pruebas. Sin embargo, la gamificación como estrategia metodológica permite alcanzar este tipo de objetivos didácticos de forma fácil dado su carácter lúdico, ya que con el juego la implicación del alumno aumenta exponencialmente.

En esta última actividad, se llevará a cabo la evaluación que permita al docente valorar los conocimientos adquiridos por el alumnado utilizando el programa de software libre llamado *Kahoot*, que no es más que una herramienta virtual que permite al docente crear juegos de preguntas de respuesta múltiple, estableciendo clasificaciones a partir del número de aciertos y en función de la rapidez a la hora de contestar

Objetivos: aunque la finalidad primordial con este ejercicio es evaluar el conocimiento general (conceptual, procedimental y actitudinal) que se ha adquirido durante toda la programación didáctica. Este objetivo general se completa con el siguiente objetivo específico: evaluar la resolución de problemas y la toma de decisiones que se realizan de forma grupal durante la actividad, es decir, cómo lo discuten y reflexionan antes de contestar y con qué actitud y asertividad transmiten sus argumentos entre compañeros.

Contenidos: todo lo anterior o al menos, aquello que se considere importante es objeto de ser contenido para esta actividad

Desarrollo de actividades: es aconsejable que se realice en una sola sesión, aunque para ello el alumnado debe haber activado la aplicación en su dispositivo móvil previamente antes del inicio de la clase.

Se respetarán los grupos anteriores y la batería de preguntas debe ser suficientemente amplia y diversa. No importa utilizar tantas rondas como los estudiantes pidan. Para esto, es necesario que el maestro prepare bastantes preguntas de diferentes tipos y dificultad.

Recursos y materiales: como se ha referido anteriormente, el docente debe confeccionar una batería de preguntas previamente seleccionadas y analizadas y también ofrecerá ayuda al alumnado para que puedan descargarse la aplicación Kahoot en sus dispositivos móviles habituales.

3.3. La Evaluación: tipos, criterios e instrumentos aconsejables.

Continuando el razonamiento iniciado en la introducción de la actividad anterior, la evaluación es una parte fundamental de cualquier programación didáctica, ya que su intención principal es valorar el grado de cumplimiento de los objetivos que se plantean en ellas. Su verdadera eficacia reside en tener claro cuatro puntos básicos: *qué, cuándo, cómo y a quién* se evalúa.

En el primer caso (qué se evalúa), debe ir en consonancia con los objetivos didácticos y con los contenidos que se planteen en cada unidad, por lo que también debe de existir

criterios de evaluación de tipo conceptual, procedimental y actitudinal que reflejen una correspondencia directa con estos dos apartados iniciales. Además, no solo debe evaluarse el conocimiento que construye el alumno, sino las ideas y concepciones previas con las que partía al inicio a modo de diagnóstico.

En el segundo punto (cuándo se evalúa), es importante que sea continua para tener un control de garantías más exhaustivo del proceso de enseñanza y aprendizaje. De ahí que se aconseje realizar evaluaciones antes, durante y después de cada actividad.

En el tercero (cómo se evalúa), actualmente existen una multitud de instrumentos de evaluación del alumnado para este tipo de actividades de Educación Patrimonial, dependiendo de los factores anteriores. Para el caso de una evaluación diagnóstica inicial, puede utilizarse el debate como fuente de conocimientos previos del alumnado. En este aspecto, el docente debe tener claro los objetivos didácticos generales de la práctica para poder valorar con que conocimiento inicial del contenido con que se parte.

Es importante tener esto claro para saber el nivel de dificultad y de abstracción teórica que debe aplicarse. En la evaluación formativa, durante el desarrollo de la guía didáctica, es recomendable utilizar instrumentos de evaluación como las notas de campo, las rúbricas, las escalas de valoración o pequeños cuestionarios de progreso que no entorpezcan el ritmo de la clase. Por último, la evaluación final o sumativa se puede realizar de muchas maneras, como se ha citado. Particularmente, aquí se ha optado por la gamificación mediante un cuestionario virtual (Kahoot), cuya ventaja principal es la significativa y favorable disposición del alumno a *jugar*, es decir, a hacerla.

Finalmente, en el cuarto punto (a quién se evalúa), además de evaluar el conocimiento adquirido y grado de cumplimiento de objetivos por los alumnos, no se debe descartar valorar el diseño de la programación y la ejecución por el docente y así poder extraer una información relevante para posibles mejoras y modificaciones futuras.

4. CONCLUSIONES

Con la elaboración de esta programación, hemos tratado de comprender la dificultad que entraña realizar cualquier actividad didáctica para niños de Primaria. Especialmente cuando se trata de diseñar ejercicios significativos para ellos y con una metodología activa y una integración efectiva de un entorno rural como contexto innovador educativo. Nuestra propuesta, al ser un proyecto presenta la dificultad de no haberse puesto aún en práctica. No obstante, como hemos indicado en la justificación consideramos muy

importante el entorno cercano tanto histórico como geográfico y sus posibilidades como escenario educativo. Pues con independencia de que sea rural o urbano proporciona al alumnado una construcción significativa de su identidad cultural y la comprensión de la diversidad cultural de su entorno, mejorando una concienciación de respeto y valoración hacia su patrimonio y al de cualquier otro sitio. Destacar que en este proyecto educativa se han diseñado actividades que favorezcan el trabajo y aprendizaje cooperativo con el objetivo de mejorar la convivencia y el clima del aula. Introducir recursos motivadores e innovadores aprendizaje a través de la utilización los instrumentos y recursos que nos ofrece el nuevo contexto digital.

REFERENCIAS

- De Haro, E. y Torrado, J. (2020). La torre nazarí de Romilla: patrimonio, paisaje y sentimiento. *UNES*, 8, 98-119.
- Galindo, R. (2016). Enseñar y aprender Ciencias Sociales en Educación Primaria. Modelo didáctico y estrategias metodológicas. En A. Liceras y G. Romero. (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*. (págs. 73-93). Granada: Pirámide.
- García, F. (2005). *La Casa de Bernarda Alba*. Madrid: Cátedra.
- Gómez, G., Hinojo, F.J. y Martínez, J.A. (2019). La enseñanza al revés. La metodología Flipped Classroom. En J.A. Marín, S. Alonso y J.M. Romero. (Eds.), *Metodologías activas con recursos tecnológicos. Perspectivas y enfoques docentes*. (págs. 55-68). Granada: Técnica Avicam.
- Hernández, M.L. (2016). El patrimonio cultural y natural en la didáctica de las Ciencias Sociales. Enseñar, aprender y sensibilizar. En A. Liceras y G. Romero. (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*. (págs. 163-192). Granada: Pirámide.
- Irving, W. (1991). *Cuentos de la Alhambra*. Granada: Ediciones Miguel Sánchez.
- Labrador, F. y Trápaga, K. (2017). La configuración del espacio y la explotación forestal de un enclave singular: el Real Sitio del Soto de Roma durante la dinastía de los Habsburgo. *EUSAL*, 39(2), 293-327.

Liceras, A. (2017). Educación para una ética para las sostenibilidad del paisaje. *UNES*, 2, 74-90.

Liceras, A. (2018). Notas para el estudio del paisaje. *UNES*, 4, 26 -39.

Trillo, C. (2017). La Vega de Granada al final de la Edad Media (siglos XIV-XVI): almunias versus alquerías. *Reti Medievali Rivista*, 18(2), 123-148.

CAPÍTULO 15

LA CIUDAD REPRESENTADA COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO CULTURAL LOS CROQUIS DEL CATASTRO DE ENSENADA

María José Ortega Chinchilla

1. INTRODUCCIÓN

Son varios los estudios y experiencias docentes que en los últimos años han puesto en valor a la ciudad como recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio cultural (Cambil, 2015; Tatjer y Fernández, 2005; Tudela, 2017). Tanto en el contexto de la formación universitaria como en el ámbito educativo escolar, la ciudad se presenta como una herramienta fundamental para el estudio, interpretación y valoración del patrimonio.

Recordemos que desde las instituciones públicas –especialmente las educativas y culturales- se ha apostado por el fomento de la educación patrimonial en todos los sectores de la sociedad desde los ámbitos de la educación formal, no formal e informal: «conseguir que toda la sociedad valore como suyo este patrimonio y se identifique con él es una acción que debe realizarse desde la educación» (Cambil y Romero, 2017, p.63). De hecho, el Plan Nacional de Educación y Patrimonio elaborado por el Ministerio de Cultura y Deporte en el año 2013 surge como uno de los principales instrumentos para conseguir la implementación de dicho objetivo. Ya se han conseguido algunos resultados en lo que al ámbito educativo se refiere que repercuten directamente en la formación patrimonial de los discentes: nos referimos a la inclusión de contenidos de carácter patrimonial en los currículos de diversas etapas educativas.

En ese esfuerzo por fomentar la educación patrimonial y siendo conscientes de las dificultades, principalmente metodológicas, que plantea su estudio y asimilación por parte del alumnado y otros colectivos sociales, los profesionales de la enseñanza tratan de buscar nuevas estrategias didácticas que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje del patrimonio cultural tanto en contextos educativos formales como no formales con una perspectiva crítica y comprometida. Aquí es donde entra en juego la ciudad. Entendida como un magnífico «contenedor de bienes patrimoniales, tanto materiales como

inmateriales que han ido adquiriendo valor patrimonial a lo largo del tiempo» (Cambil, 2015, p. 295) se muestra, no sólo como un recurso sino también como una fuente de primer orden para la enseñanza y aprendizaje del patrimonio.

La ciudad y más concretamente los itinerarios didácticos urbanos facilitan a los maestros de Educación Primaria en formación –que son el colectivo con el que venimos trabajando y sobre el que trataremos aquí- la aproximación al complejo concepto de patrimonio cultural a través del análisis y estudio de los elementos patrimoniales, tanto materiales como inmateriales, presentes en sus propios contextos urbanos; les permiten, además, conocer de forma directa los bienes patrimoniales más significativos de sus entornos vivenciales superando así el deficiente conocimiento del que adolecen los discentes sobre aquellos (Cambil y Romero, 2015); y en tercer lugar, mediante sus propias experiencias de aprendizaje en contextos urbanos adquirirán las herramientas necesarias para poder utilizar el patrimonio cultural en el desarrollo de su futura labor como docentes en los distintos niveles educativos de la etapa de Educación Primaria, ya sea la enseñanza de la historia, el arte o la geografía, sin agotarse ahí sus posibilidades; de hecho existen iniciativas en las que se ha puesto en relación el patrimonio urbano con el estudio del inglés, las matemáticas, la física o la biología (Laguardia et ál., 2019).

Algunos de estos trabajos son planteados desde perspectivas novedosas acordes con los nuevos tiempos en los que nos encontramos inmersos. Es decir, las posibilidades didácticas de la ciudad y las propuestas metodológicas para el estudio del patrimonio a partir de ella son múltiples – y algunas están aún insuficientemente explotadas-. En este punto me gustaría hacer referencia a los estudios que sitúan en su eje central el nodo ciudad-patrimonio pero con una mirada innovadora o renovada: la perspectiva de género (Birriel y Rísquez, 2016).

Pero no es mi propósito aquí ahondar en estos temas, no por falta de interés sino de espacio y porque el objetivo de esta comunicación es atender, más que a la ciudad real, a la ciudad representada. Tenía que comenzar hablando del referente real para llegar a la imagen de la ciudad como objeto de estudio y como recurso didáctico para la aproximación al patrimonio cultural.

Las representaciones de ciudades que pueden servir para abordar el análisis del patrimonio cultural son de diversa naturaleza: pinturas, maquetas, fotografías, representaciones cinematográficas, etc. Por citar algunos ejemplos, y debido a mi formación como historiadora, no puedo dejar de hacer alusión a las *vedute* italianas del siglo XVIII, a las vistas urbanas incluidas en el Atlas editado por Georg Braun: *Civitatis*

Orbis Terrarum del siglo XVI, o a la serie de ciudades españolas dibujadas por Anton van den Wyngaerde por encargo de Felipe II en las décadas centrales del mismo siglo.

Como muy bien señalan Santiago Pardo y Matías Mérida:

El estudio de esos materiales históricos [las vistas panorámicas de ciudades] permite una aproximación a la forma que la ciudad tenía en cada momento, cuáles eran sus edificios principales, qué estructura interna presentaba y qué vías de comunicación la enlazaban al exterior, entre otras cuestiones. Además, pinturas y grabados ofrecen valiosa información sobre las actividades productivas y la cultura territorial (Pardo y Mérida, 2012, p. 660).

Si bien las vistas panorámicas de ciudades han sido objeto de múltiples estudios históricos, artísticos y, en menor medida, geográficos, con distintos fines, aquí reivindicamos su valor para abordar la enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural en el contexto educativo del Grado de Educación Primaria –aunque son susceptibles de ser utilizadas en otros ámbitos, como el escolar, con la correspondiente adaptación metodológica- tal y como veremos en las siguientes líneas.

2. MATERIAL

Cualesquiera de las colecciones de imágenes referenciadas arriba nos permitirían establecer una excelente relación entre ciudad y patrimonio. Pero no son esas las protagonistas de este estudio sino otra serie de representaciones de lugares, villas y ciudades realizadas durante los años centrales siglo XVIII, menos conocidas y, por tanto, menos explotadas por los investigadores, pero que resultan enormemente sugerentes y motivadoras para los maestros en formación por diversos motivos que iremos desgranando a continuación. Me refiero a los planos insertos entre el ingente conjunto documental que constituye el llamado Catastro de Ensenada. Las especiales características gráficas de estas imágenes nos permiten realizar una interesante propuesta didáctica que tendrá como eje central el binomio ciudad representada-patrimonio cultural.

El Catastro de Ensenada tal y como lo define una de las más reconocidas investigadoras de esta fuente geohistórica, Concepción Camarero Bullón:

Es la denominación que se da a la averiguación llevada a cabo en los territorios de la Corona de Castilla para conocer, registrar y evaluar los bienes, así como las rentas y cargas, de los que fuesen titulares sus moradores, debiendo quedar éstos también

formalmente registrados, así como sus familias, criados y dependientes (Camarero, 2006, p. 113).

Dicha pesquisa se llevó a cabo entre 1750 y 1756 con la finalidad de obtener información indispensable para, a partir de ella, realizar una reforma fiscal que sustituyera las rentas provinciales por un solo impuesto más justo y equilibrado, la llamada Única Contribución. Se le conoce como Catastro de Ensenada porque su puesta en marcha y dirección inicial estuvieron a cargo de Zenón de Somodevilla y Bengoechea, I marqués de la Ensenada, Secretario de Estado, Hacienda, Guerra-Marina e Indias bajo el reinado de Fernando VI.

Esta averiguación catastral dio lugar a una ingente cantidad de información precisa y detallada de carácter principalmente económico, demográfico y social sobre las 22 provincias catastradas de la Corona de Castilla, por lo que no se duda en considerar al Catastro como una de las principales fuentes documentales de carácter geohistórico del siglo XVIII.

Todos los datos registrados aparecen estructurados en diferentes libros: la información demográfica aparece ordenadamente en el libro llamado de los *Cabeza de Casa*, también denominado en ocasiones, *vecindario* o *libro personal*—aparecen los datos personales de todos los cabezas de casa y sus familias; los datos relativos a bienes, derechos, rentas y cargas se pasaron a otro libro que, según las provincias, recibía diferentes denominaciones: *libro de lo Raíz, de lo Real, de Haciendas de lo Producible o Maestro*, donde debajo del encabezamiento del nombre de cada titular se hacía la relación completa de sus bienes y rentas; tanto los libros de los *Cabezas de Casa*, como los *libros de lo Real*, se harían por separado, para legos y eclesiásticos. También se incluye entre la documentación un resumen final de todos los datos recogidos por pueblo; son los llamados *Estados Locales*, una especie de cuadros estadísticos que resumen toda la información recogida en cada lugar objeto de averiguación.

Por otra parte, el Catastro, además de pretender conocer, registrar y evaluar todos los datos expuestos más arriba sobre cada uno de los moradores, contemplaba un segundo nivel de análisis, más global: el municipal. Es decir, los responsables de la implementación de la averiguación catastral confeccionaron un cuestionario que se denominó *Interrogatorio de la Letra A* formado por 40 cuestiones, cuya evacuación dio lugar a lo que se denominó *Respuestas Generales*. En este documento se interrogaba por una multitud de cuestiones referentes a cada uno de los lugares, villas y ciudades: su localización geográfica, sus límites, jurisdicción, número de casas y habitantes, los oficios

de éstos, tipos de tierra, especies de frutos, ganado, establecimientos productivos y de hospedaje, ingenios, hospitales, ferias, y un largo etcétera³.

Los encargados de dar respuesta a este interrogatorio general fueron los representantes del concejo de cada localidad (al menos dos regidores) y los peritos (otros dos como mínimo) elegidos para tal fin entre los vecinos del municipio, los cuales debían ser «personas inteligentes», «buenos conocedores de las circunstancias del pueblo». El alcalde y el cura cerraban este grupo que, en representación del conjunto de habitantes, responderían a cada una de las cuestiones. El escribano daría fe de todo lo dicho y anotaría las respuestas con ayuda de algún oficial.

De estas 40 cuestiones a nosotros nos interesa la tercera en la que se exhortaba a responder sobre: «Qué territorio ocupa el término, cuánto de levante a poniente y del norte al sur; y cuánto de circunferencia, por horas y leguas; qué linderos o confrontaciones, y qué figura tiene, poniéndola al margen».

La contestación a esta pregunta es la que nos ha permitido disponer de una magnífica serie de imágenes de los diferentes lugares, villas y ciudades objeto de la averiguación catastral de las 22 provincias castellanas.

La petición de «poner al margen» la figura del término fue interpretada con gran libertad por parte de sus autores. La falta de directrices o la ausencia de un modelo específico dieron lugar a representaciones muy dispares. Algunos realizaron auténticos paisajes, representaciones muy descriptivas, con una gran cantidad de detalles en lugar de las simples «figuras» que se solicitaban. Otros, en cambio, se limitaron a trazar de forma muy sucinta la línea de contorno. Si bien algunos se ciñeron al estrecho espacio en blanco del margen del folio, otros lo insertaron en el propio cuerpo del texto, dando lugar a representaciones de mayor tamaño y, en algunos casos, con una espléndida profusión de información visual. La mayoría de las representaciones son ejecutadas con la propia tinta de escritura, salvo aquellas que aparecen dibujadas con aguadas de distintos tonos (contrastan los colores grises y azulados con los rojos, naranjas o verdes).

Estas imágenes que aparecen insertas en la tercera pregunta de las llamadas *Respuestas Generales* o *Interrogatorio de la Letra A*, se copiaron, además, a modo de presentación o portada, en muchos casos, a toda página o doble folio, en los libros de *vecindario* tanto de legos como de eclesiásticos. De este modo, para muchos pueblos contamos con tres imágenes, eso sí, prácticamente idénticas. Para localizarlas tenemos

³ El Interrogatorio, así como las Respuestas Generales de todas las localidades catastradas se pueden localizar en la siguiente dirección: <http://pares.mcu.es/Catastro/>

que dirigimos a los Archivos Históricos Provinciales de las distintas provincias, ya que la copia que existe en el Archivo General de Simancas, que es la que aparece digitalizada en PARES (Portal de Archivos Españoles) y puede consultarse online, no dispone de dichas imágenes.

Desde que comenzó a ser estudiado el Catastro de Ensenada a mediados del siglo XX hasta hoy día, han sido múltiples las líneas temáticas abordadas: la agricultura, demografía, familia, oficios, urbanismo y arquitectura, por citar algunas de las más relevantes, y el trabajo de las mujeres, el transporte y la cartografía por referenciar algunas de las más recientes (Ruiz y Ortega, 220). Pero quiero destacar aquí que desde el ámbito de la didáctica de las Ciencias Sociales y, más concretamente, desde la didáctica de la Historia varios investigadores/as en fechas recientes han teorizado y diseñado propuestas didácticas sobre la utilización de esta fuente primaria de carácter histórico (García, 2016; Molina, 2016; Moreno, 2016). Una visión de conjunto de estos trabajos nos permite constatar que se suelen centrar en la serie documental de las *Respuestas Generales*, seleccionando una serie de cuestiones que les permiten aproximarse a las características socio-económicas de una determinada localidad a mediados del siglo XVIII. Estas propuestas se dirigen en su mayoría a los alumnos del Grado de Educación Primaria, así como a alumnos de Educación Secundaria, con la finalidad de que, a partir del manejo directo de las fuentes primarias, se familiaricen con el trabajo del historiador, sean partícipes del proceso de construcción del conocimiento histórico y encuentren un sentido a la disciplina histórica, tan denostada entre los jóvenes estudiantes.

Sin embargo, las representaciones o planos de localidades que aparecen en esta serie documental no son tenidas en cuenta en estos estudios –igual que tampoco lo han sido en la historiografía hasta fechas muy recientes- cuando, en realidad, poseen un notable potencial como fuente para abordar el patrimonio cultural.

3. PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO

La importancia de prestar atención al Catastro de Ensenada, y más concretamente a las imágenes de lugares, villas y ciudades insertas en el mismo, como medio para aproximarse al patrimonio cultural, se justifica de la siguiente manera: en primer lugar, porque en sí misma, esta fuente geohistórica forma parte del Patrimonio Documental Español, tal y como lo recoge la Ley de Patrimonio Histórico Español 16/1985, de 25 de junio, en el artículo 1 de su Título Preliminar. Los futuros maestros en formación, al

consultar esta fuente documental como recurso didáctico estarían, por tanto, trabajando una de las tipologías en las que se clasifica el patrimonio histórico español y, en consecuencia, implementando algunos de los contenidos fundamentales relacionados con el concepto de patrimonio, su clasificación, valores educativos, etc., todo ello de una forma práctica y activa.

En segundo lugar, con esta propuesta didáctica se pretende acercar a los discentes a los archivos. Núria Serrat nos hablaba hace ya casi dos décadas de la importancia de los archivos como magníficos «entornos de aprendizaje» (Serrat, 2002), y F.J. Rubio Muñoz en la misma fecha advertía que «hasta hace pocos años la importancia de los archivos históricos para la investigación teórica en el ámbito de las Humanidades había eclipsado su potencial didáctico» (Rubio, 2019, p.375); aunque esta situación se está revirtiendo al establecerse un diálogo cada vez más fructífero entre las aulas y los archivos, especialmente los locales, lo cierto es que se trata de una realidad que se da de forma puntual en determinados entornos académicos, destacando el caso de Cataluña. De hecho, mi experiencia con los alumnos universitarios de Ciencias de la Educación me lleva a constatar que son muy pocos los que han visitado un archivo, y mucho menos, consultado y trabajado con sus fondos documentales. Esta propuesta incide en la necesidad de conectar el aula y el archivo, la educación y el conocimiento directo del patrimonio documental. De forma paralela, puesto que los archivos, bibliotecas y museos de titularidad estatal están considerados como bienes de interés cultural (BIC) por la Ley 16/1985 de Patrimonio Histórico Español, podremos introducir dicha cuestión, es decir, la especial protección de la que gozan determinados bienes patrimoniales, facilitando así la comprensión de los contenidos teóricos sobre la protección y conservación del patrimonio cultural a la vez que experimentan de forma práctica con la documentación archivística en las instalaciones correspondientes.

En tercer lugar, poner el acento en las imágenes y no sólo en la documentación escrita contribuirá a ampliar el horizonte de referencia documental en los futuros maestros, acostumbrados a la *dictadura* del mensaje escrito. La consideración de la imagen no sólo como ilustración del pasado sino como fuente capaz de construir conocimiento histórico, artístico o geográfico será otro de los logros que se podrán alcanzar con la puesta en práctica de esta propuesta. Aprender a analizar imágenes, a desentrañar los mensajes visuales, les será de gran ayuda en su futura labor como docentes en un contexto social en el que la imagen goza de un protagonismo irrefutable.

En cuarto lugar y partiendo de la plena convicción de la potencialidad didáctica de las fuentes primarias, en este caso, para el estudio del patrimonio natural así como del patrimonio material inmueble de carácter rural y urbano, las imágenes de lugares, villas y ciudades del Catastro de Ensenada se nos presentan como un magnífico recurso. Esta información gráfica puede completarse con los datos proporcionados en otras series documentales del Catastro como son los *libros de lo Real*, donde se describen los distintos edificios existentes en ese momento en las localidades catastradas.

La propuesta que realizo en este breve trabajo –que no deja de ser una primera aproximación al potencial patrimonial de esta documentación visual – es la de utilizar estas representaciones para estudiar el patrimonio tanto natural como cultural – fundamentalmente material-inmueble, aunque no sólo– contenido en las mismas.

Hemos de tener en cuenta que estas imágenes constituyen la expresión gráfica de las percepciones subjetivas del entorno espacial de los autores que las llevaron a cabo. En ellas se pone de manifiesto: la indiscutible determinación del paisaje no sólo como elemento estructurador del territorio, sino como fenómeno que contribuye a la conformación de identidades –individuales y colectivas–; la percepción particular de la organización territorial/administrativa –los límites municipales–; la singularidad de determinados edificios públicos y privados, así como obras de ingeniería civil convertidos todos ellos en auténticos hitos arquitectónicos; la carga simbólica de ciertos elementos urbanos tales como cruces, calvarios, ermitas e iglesias, así como la significación que adquieren determinadas unidades del paisaje natural como ríos, sierras y barrancos tanto en sus imágenes mentales como en sus escenarios de vida.

El patrimonio natural y cultural adquiere un protagonismo inusitado en estas imágenes. La abstracción que impera en la mayoría de las representaciones hace que los hitos paisajísticos y arquitectónicos aparezcan en primer plano, destacados visualmente mediante diversas técnicas plásticas: la desproporción de determinados elementos compositivos; la significación que aporta el color frente al blanco o al simple trazado monocolor; la simplificación de líneas que adquieren formas geométricas para transmitir el mensaje de un todo ordenado y controlado frente al marasmo de trazos disolutos con los que se representan unidades del paisaje que se imponen irreverentemente en el horizonte visual –y vital– de los observadores; la centralidad altiva desde la que determinados edificios significativos para la comunidad «contemplan» al resto de elementos-satélite que los rodean, a veces forzando su representación con formas cuasi imposibles; la sinécdoque visual sería otro de los recursos empleados por los dibujantes

que a tenor de la significación política, religiosa o económica que adquieren determinados elementos de la localidad (una iglesia o un río en la mayoría de los casos) son representados como «la parte por el todo».

En otro lugar, se pueden estudiar estas imágenes como la materialización de los mapas mentales de los individuos que los confeccionaron (Ortega, 2019); esto nos permite considerarlos como la representación subjetiva del entorno local desde los parámetros teóricos y metodológicos de disciplinas tales como la Geografía de la Percepción y la Psicología Ambiental. Pero no es este el momento para perderse en consideraciones de este tipo sino para explicitar la utilidad de estas imágenes para el estudio del patrimonio cultural a diferentes escalas que pasamos a enumerar a continuación.

Una primera lectura de estas imágenes nos llevaría a realizar una identificación de los elementos patrimoniales particulares representados, tanto naturales como culturales. Identificación que nos habría de conducir a su reconocimiento o correspondencia en la localidad actual. En algunos casos, el nivel de detalle de los dibujos nos facilitaría esta labor, al reconocer elementos singulares o característicos del bien patrimonial y, por tanto, su identificación y estudio posterior de sus características estilísticas en el caso de que se trate de un edificio relevante.

Tomaremos a modo de ejemplo la imagen de la ciudad de Guadix, que nos permite aproximarnos desde un estudio de caso al potencial de estas imágenes para abordar distintas cuestiones de carácter patrimonial.

Figura 1.

Guadix. Catastro de Ensenada. AHPGR



En ella podemos identificar una serie de elementos paisajísticos y urbanos: Sierra Nevada y Sierra Arana, como referentes territoriales y los ríos Guadix y Fardes que circundan el pueblo estableciendo una especie de *frontera* natural. Como hitos urbanos de fácil identificación podemos señalar la muralla urbana de la ciudad de Guadix (catalogada como Bien de interés cultural –en adelante, BIC-, con la calificación de monumento) y puerta de Bib-Baçan, un par de atalayas o torres de vigilancia de origen islámico que aparecen desdibujadas, casi imperceptibles en los márgenes de la composición –lo que nos llevaría a hablar, por ejemplo, de la concepción del patrimonio cultural islámico en la sociedad cristiana del siglo XVIII- y que se podrían corresponder con la torre de Baza, la torre de Paulenca o la torre de Culibre (las tres calificadas como monumento, BIC). En cuanto al centro histórico de Guadix que ocupa el centro de la composición, éste aparece como una amalgama de edificios en los que difícilmente se identifican de forma concreta más que lo que podría ser la torre campanario de la catedral de la ciudad de Guadix (monumento, BIC), con su planta cuadrangular de tres cuerpos y remate poligonal coronada con la típica veleta herreriana (hoy día, un Sagrado Corazón de Jesús). Más que la representación exacta de los hitos arquitectónicos, lo que parece interesar al autor es subrayar el carácter monumental del conjunto de la ciudad. Hay que tener en cuenta, además, que todo el centro de Guadix está declarado como BIC con la tipología jurídica de Conjunto Histórico.

Una segunda lectura, de conjunto, centrada en la panorámica urbana general, sería útil para establecer conclusiones de carácter territorial y urbanístico: variación en las dimensiones del término municipal desde el siglo XVIII hasta el presente; cambios en su fisionomía urbana, transformaciones paisajísticas, características de las explotaciones agrícolas –en algunas imágenes se aprecian bastante bien las hojas de cultivo-, distribución espacial de los espacios agrarios, forestales, ganaderos, vías de comunicación, conexiones con los núcleos poblacionales vecinos, etc. Mediante un estudio comparativo de estas imágenes del siglo XVIII con otras actuales sobre la misma localidad se pueden contemplar y analizar los cambios sufridos, el nivel de dichas transformaciones y cómo estas han influido en el patrimonio natural y cultural.

Volviendo a la representación de Guadix y haciendo alusión a uno de los múltiples aspectos que podríamos abordar en esta segunda lectura, comprobamos que los cortijos de Manzanos, Rías y Fuente Caldera que en el siglo XVIII quedaban bajo la jurisdicción del municipio de Guadix, en la actualidad pertenecen a los municipios de Dehesas de Guadix, Diezma y Pedro Martínez, respectivamente.

Un tercer nivel de análisis o de lectura del documento estaría destinado a plantear al alumnado una serie de cuestiones más complejas, que requerirían de una reflexión crítica más profunda sobre los siguientes aspectos que desgranamos a continuación.

La consideración de la ciudad como un ente vivo que va mutando con el paso del tiempo. En este punto recojo las palabras de Antonio Tudela quien apuntaba la necesidad de «acabar con la visión naturalizada de la urbe como algo estático, dado o autogenerado en algún momento y lugar de una vez por todas», para hacer comprender a través de la educación patrimonial y cultural que la ciudad «integra una dinámica permanente, que es fruto de la acumulación histórica del trabajo humano y a ella se debe, dado que la ciudad es en última instancia la creación colectiva de cuantos la habitan a lo largo de las épocas» (Tudela, 2017, p. 186).

Por lo que respecta a la realidad paisajística –ya sea natural, urbana o rural-, estas imágenes nos permitirían introducir la problemática de la pérdida de identidad que sufren muchas localidades en la actualidad ante la destrucción de aquellos elementos idiosincráticos que les hacen reconocerse como entes únicos y singulares. Como afirma Joan Nogué, «el papel relevante que el paisaje tiene y ha tenido siempre en la formación y consolidación de identidades territoriales» (Nogué, 2010) está provocando una reacción social ante la destrucción –que no transformación, inherente a todo paisaje- de hitos paisajísticos referenciales para las comunidades locales. El reconocimiento de dichos elementos paisajísticos que participan en la construcción de las identidades individuales y colectivas, lleva aparejada la consideración de su valor patrimonial –patrimonio e identidad conforman un binomio indisoluble- y, en última instancia, la conformación de una conciencia colectiva de respeto y valoración del patrimonio, indispensables para su conservación.

Asimismo, en este tercer nivel de lectura, podemos atender a la cuestión de las distintas consideraciones que han tenido los bienes patrimoniales a lo largo del tiempo. Lo veíamos cuando nos deteníamos en las representaciones de los vestigios dejados por la cultura árabe. Suele ser común en estas imágenes que el legado musulmán aparezca desdibujado, marginado o incluso silenciado. Así pues, podemos reflexionar acerca de aquellos elementos patrimoniales de la localidad que se decide representar, destacar u obviar, pues todo ello nos dará importantes pistas para comprender algunos de los rasgos ideológicos de la sociedad de la que emanan dichas representaciones. Es decir, no sólo mutan, se transforman, los bienes patrimoniales a lo largo del tiempo, sino que también

lo hacen los valores asignados a dichos bienes, así como el propio concepto de patrimonio.

No podemos olvidarnos del Patrimonio Inmaterial al que también podremos acceder, aunque sea tímidamente, a partir de estas imágenes de ciudades. Entendido como: «los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos, reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural», según la Ley de salvaguarda del patrimonio inmaterial, Título I, artículo 2, ciertos componentes del Patrimonio Inmaterial como son los aprovechamientos específicos de los paisajes naturales, las formas de socialización, los usos sociales y rituales, pueden inferirse a partir de algunos de los elementos representados en las imágenes; me refiero a las formas de cultivo –en este croquis de Guadix no se aprecia, pero sí que es posible comprobarlo en otros planos de esta serie documental-, a los aprovechamientos forestales o los dibujos de ermitas y calvarios que jalonan muchos de estos dibujos y que nos llevan a establecer conclusiones sobre las manifestaciones de la religiosidad popular (romerías, peregrinaciones, vía crucis, etc.).

4. CONCLUSIONES

Si bien la ciudad goza en la actualidad de una notable consideración como recurso didáctico para el estudio del patrimonio cultural, las representaciones de ciudades también son susceptibles de ser empleadas con tales fines, siempre y cuando se aplique una meticulosa metodología de análisis.

Los planos o croquis de lugares, villas y ciudades insertos entre la documentación que conforma el llamado Catastro de Ensenada se nos presentan, en este sentido, como un recurso didáctico motivador y sugerente para abordar la enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural. Se trata de un conjunto documental poco explotado por los profesionales de la enseñanza, pero que, precisamente, por la singularidad de su naturaleza gráfica puede resultar un recurso motivador para los maestros en formación y para los discentes de diferentes etapas educativas con la pertinente adaptación metodológica.

Como fuente geohistórica, el Catastro forma parte del Patrimonio Documental Español. Su empleo permite al alumnado entrar en contacto con este tipo de bienes culturales así como con el trabajo de archivo, y con ello, comprender mejor el proceso de construcción de conocimiento histórico; en tercer lugar, la naturaleza gráfica de las

imágenes les enfrenta a nuevos códigos de comunicación, además de los escritos, que están muy acostumbrados a «ver», inmersos como estamos en la sociedad de la imagen, pero no a «leer» e interpretar los mensajes visuales que construyen dichos códigos.

Estas representaciones de ciudades deben ser sometidas a distintos niveles de lectura para extraer todo su sentido: el de la identificación y reconocimiento de bienes culturales particulares; la visión de conjunto, panorámica, de la ciudad que nos llevaría a establecer conclusiones de carácter territorial y urbanístico –sobre todo lo que atañe a transformaciones paisajísticas, cambios de usos, etc. –; y por último un tercer nivel de análisis que nos llevaría a emprender debates relacionados con la naturaleza dinámica del fenómeno urbano y su componente patrimonial; las transformaciones de las percepciones sobre el patrimonio; el dinamismo inherente a cualquier tipo de paisaje; o la relación que guarda el paisaje natural y cultural con la conformación y consolidación de identidades individuales y colectivas.

REFERENCIAS

- Birriel Salcedo, M.M. y Rísquez Cuenca, C. (2016). Patrimonio, turismo y género. Estrategias para integrar la perspectiva de género en el patrimonio histórico. *PH* (89), 155-156.
- Camarero Bullón, C. (2006). Vasallos y pueblos castellanos ante una averiguación más allá de lo fiscal: el Catastro de Ensenad 1749-1756. En VVAA, *El Catastro de Ensenada. Magna averiguación fiscal para alivio de los Vasallos y mejor conocimiento de los Reinos. 1749-1756*, Ministerio de Economía y Hacienda, 113-388.
- Cambil Hernández, M.E. (2015). La ciudad como recurso para la enseñanza aprendizaje del patrimonio cultural. *Opción*, 31(3), 295-319.
- Cambil Hernández, M.E. y Romero Sánchez, G. (2015). La webquest: una estrategia didáctica en el aula para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural. *EDUTEC*, 52, 1-8.
- Cambil Hernández, M.E. y Romero Sánchez, G. (2017). Metodología por proyectos: un modelo innovador para la enseñanza y el aprendizaje del Patrimonio Cultural, en Cambil Hernández, M.E. y Tudela Sancho, A. (coords.), *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas*, Ed. Pirámide, 61-80.

- Fernández, M. y Tátjer, M. (2005). La ciudad como taller. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 43, 58-66.
- García Morís, R. (2016). Propuesta metodológica para el uso de las fuentes históricas demográficas de la Edad Moderna como recurso didáctico. *Revista de Didácticas específicas* (14), 71-85.
- Laguardia et ál. (2019). Patrimonio y ciencias: un camino para la educación del siglo XXI. *Atenas*, 1(45), 114-128.
- Molina Carrión, F. (2016). ¿Pueden ser los censos y catastros del s. XVIII un instrumento didáctico? Experiencias didácticas en Historia Moderna en la práctica docente, en García González, F., Gómez Carrasco, C. y Rodríguez Pérez, R. (eds.). *La Edad Moderna en educación secundaria. Experiencias de investigación*. Ed.Universidad de Murcia, 67-86.
- Moreno, R. (2016). El Catastro de Ensenada al alcance del aula. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (85), 64-68.
- Nogué i Font, Joan. (2010). El retorno al paisaje. *Enrahonar: an international journal of the theoretical and practical reason*, 45, 123-136.
- Ortega Chinchilla, M.J. (2019). Cartografía del espacio vivido: los croquis del Catastro de Ensenada y del Diccionario Geográfico de Tomás López desde el enfoque de la Geografía de la Percepción. *CT-Catastro*, 95, 9-44.
- Pardo García, S.M. y Mérida, M. (2012). Aproximación a las vistas panorámicas de ciudades como patrimonio urbano, territorial y de identidad local. *Paisaje cultural urbano e identidad territorial, 2º coloquio internacional RIGPAC*, 658-670.
- Rubio Muñoz, F.J. (2019). La visibilidad de lo cotidiano. Didáctica, Historia y fuentes documentales para el estudio de la vida universitaria en la Edad Moderna. *El futuro del pasado. Revista electrónica de historia* (10), 373-392.
- Ruiz Álvarez, R. y Ortega Chinchilla, M.J. (2020). Granada y Almería en el Catastro de Ensenada. Un recorrido por la historiografía. *Revista de Historiografía* (en prensa).
- Serrat Antolí, N. (2002). Una simbiosis archivo-escuela. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 34, 27-36.

Tudela Sancho, A. (2017). La ciudad en la memoria: desafíos para la educación patrimonial y cultural, en Cambil Hernández, M.E. y Tudela Sancho, A. (coords.), *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas*, Ed. Pirámide, 177-200.

CAPÍTULO 16

MICROHISTORIA, GÉNERO Y CIUDAD: INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL

María Luisa Hernández Ríos y Belén Massó Guijarro

1. INTRODUCCIÓN

La ciudad desde su origen surge como un espacio de poder donde se producen a lo largo del tiempo manifestaciones culturales generadas por los diferentes grupos sociales que la habitan; de estas manifestaciones, son las huellas del patrimonio cultural las que quedan patentes en su desarrollo evolutivo pues los seres asentados en ellas crean referentes identitarios a lo largo de su recorrido en el espacio y del tiempo (Alderoqui, 2003). El dinamismo permite sus transformaciones y genera vínculos a través de testimonios materiales e inmateriales que acaban por conformar ricos legados susceptibles de ser transmitidos, aunque éstos no exentos de dificultad para preservar en la memoria. Son las personas las que definen su devenir y quienes a través de sus actuaciones sostendrán la vida, las costumbres y las relaciones de poder que permitan la pervivencia del patrimonio de las ciudades. Tudela plantea que “con todo y con su carga original de conflicto, artificiosidad, lucha y apuros, la ciudad no sólo se sitúa en las antípodas de un imaginario pretendidamente inocente e impoluto” (2017, p. 181). Dependerá de múltiples factores el hecho de que en una ciudad se perpetúen o se diluyan las acciones y manifestaciones creadas por sus habitantes, pero también son los propios ciudadanos los que pueden pasar a la posteridad con un carácter visible o invisible a pesar de que sus actuaciones individuales hayan merecido, según la parcialidad de los dirigentes, de las decisiones políticas, de la cultura establecida o de la norma social, la transmisión de sus voluntades. Las personas, como testigos, perpetúan sus manifestaciones o pasan al olvido, visibilizan sus huellas en las ciudades o ven borrado su paso como consecuencia de la desmemoria. Hay patrimonios que desaparecen, espacios no recordados, “no lugares” al igual que hay “no personas”; la ciudad subsiste, no obstante, pero las pérdidas son notables. La desmemoria borra de las ciudades el paso de personas que impactaron en determinados momentos en las urbes como consecuencia de numerosas variables que

atienden a intereses diversos y que hacen pervivir o desaparecer sus legados tangibles e intangibles, como también permiten la visibilidad o invisibilidad de las personas que la han habitado. La Unesco como institución oficialista marca las pautas para la salvaguarda de los testigos de la historia, al tiempo que legislaciones específicas inciden en la importancia de conservar, preservar, investigar y difundir tales bienes (Hernández, 2016), pero sobre las personas hay que insistir porque negar la memoria es borrar de forma irreversible las huellas de sus impactos en el contexto urbano.

Partiendo de este planteamiento, que propone abordar la memoria y la ciudad, y la vulnerabilidad e invisibilidad de algunos de sus actores, se pretende plantear una innovadora práctica experiencial educativa en la que el trabajo multidisciplinar permite el abordaje de una transversalidad que confluye en un tronco común: la memoria y el género como temáticas clave de la Educación Patrimonial. Conocer y comprender la ciudad desde un enfoque educativo implica abordar su estudio desde la complejidad de sus enfoques, y para la conversión de todo en un recurso educativo se precisan técnicas de aproximación a su enseñanza y aprendizaje.

Así pues, en este capítulo presentamos una experiencia innovadora en el contexto universitario dirigida a la formación de futuros maestros y maestras, centrada en la materia Patrimonio histórico y cultural y su didáctica, perteneciente al primer curso del Grado en Educación Primaria y su abordaje tiene carácter multidisciplinar. Este proyecto de innovación pretende el desarrollo de competencias en el alumnado enfocadas al desarrollo de destrezas de comprensión, aplicación, análisis, pensamiento crítico y creativo, con la finalidad de contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje, confiriendo especial protagonismo a la investigación, la selección de contenidos y la creación de recursos didácticos. Para ello, partimos de contenidos presentes en el currículo de Educación Primaria, y concretamente, en el Bloque de “Las Huellas del Tiempo”; anclando el punto de partida en la recuperación de determinados episodios de la memoria de la ciudad de Granada y su puesta en juego a nivel educativo. A través del diseño de itinerarios urbanos didácticos, el alumnado de Educación Superior planteará adaptaciones relativas al currículo de Educación Primaria, partiendo de la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía y determina los aprendizajes básicos para cada área curricular, constituyendo el área de Ciencias Sociales la que contiene contenidos relativos a la II República y la Guerra Civil española, contexto en el que se ubica el proyecto de Educación Patrimonial y Ciudad que aquí planteamos. A través de esta iniciativa se pretende sensibilizar al

alumnado sobre el alto valor educativo del patrimonio de la ciudad de Granada, y sobre la necesidad de recuperar el relato silenciado de mujeres que fueron clave en el universo cultural de los años 30 del siglo XX, pero no han pasado a la historia por su condición subalterna en un mundo dominado por la tradición patriarcal.

Concretamente, el proyecto se centrará en la recuperación de la figura de una intelectual de insólita obra y biografía estrechamente vinculada a la ciudad: Agustina González López, alias “la zapatera” (Placeta de Cauchiles, Granada, 1891 – Víznar, 1936). Agustina fue espiritista, teósofa, escritora y política, como desarrolla la reciente biografía publicada por Enriqueta Barranco (2019). Prueba del desconocimiento y desatención que ha sufrido la figura de Agustina la encontramos en el hecho de que es la de Barranco la primera biografía que se publica y edita sobre nuestra protagonista -si bien fue objeto de atención en la publicación de Antonina Rodrigo (2017) en su estudio sobre mujeres granadinas represaliadas- pese a ser un mujer enormemente lúcida con ideas pioneras sobre la emancipación de la mujer, que cuestionó críticamente, a través de sus textos y su propia trayectoria biográfica, los roles de género y las construcciones sociales en torno a la anormalidad y la normalidad; discusiones, todas ellas, insólitas en su época. Agustina fue coetánea y amiga de Federico García Lorca, de quien se dijo que se inspiró en ella para escribir su célebre obra “La zapatera prodigiosa” y a quien probablemente quiso honrar poniendo por nombre “Amelia” a uno de los personajes principales de “La casa de Bernarda Alba”, pseudónimo con el que Agustina firmaba sus principales obras.

“La zapatera” escribió tres ensayos y dos obras teatrales, que auto-editaba y vendía en la zapatería familiar, situada en calle Mesones, eje urbano que enlaza con el itinerario didáctico diseñado dentro de las calles adyacentes del Centro Histórico granadino. Para eludir las restricciones inherentes a su condición femenina, se travestía en sus recorridos ciudadanos, para viajar y participar libremente en la vida cultural de la ciudad, conducta extravagante que, unida a una actitud de emancipación sexual igualmente impropia para la época, le ganó el apelativo de “loca”. Agustina volcó sus esfuerzos en forzar la comprensión de sus coetáneos sobre su actitud transgresora en el ensayo “Justificación” (2019/1927), donde acuñó el concepto de “Locura social”, consistente, según ella, “en que el señalado como loco, está cuerdo, y que la sociedad en que vive no lo comprende y por lo mismo lo juzga mal” (González-López, 1927, como se citó en Barranco, 2019, p. 155). Agustina se enfrentó a los ciudadanos de Granada en sus calles y espacios públicos, denunciando el dolor originado por la estrechez del etiquetado social que sufría, como

puede comprobarse en este fragmento, tomado de la re-edición del mismo ensayo y en el que aparece la ciudad como espacio vivido y receptor de la marginalidad:

“Chicos y grandes, pobres y ricos, se encontraban con derecho a expresar lo que sentían a mi paso por las calles y plazas. Todos pensábais de mí en alta voz, yo en cambio pensaba de vosotros sin proferir palabra. ¿Quién tenía más razón?”
(González-López, 1927, como se citó en Barranco, 2019, p. 168)

Su actitud rebelde y contestataria le deparó la misma suerte que a muchos: Agustina fue fusilada en 1936, probablemente a manos de Juan Luis Trescastro, político conservador que, según una investigación de Ian Gibson (2018), se atribuiría también la muerte de Lorca, alegando como motivos la homofobia y misoginia característicos de la época. Así, este proyecto quiere propiciar el acercamiento del alumnado del Grado en Educación Primaria a la microhistoria de una de las figuras más interesantes y olvidadas de la ciudad de Granada, con el objetivo de fortalecer la memoria sobre la consecuencia del episodio más triste de nuestra historia reciente, la Guerra Civil, al tiempo de aproximar al alumnado en el estudio, análisis y comprensión de la invisibilidad de las mujeres y sus patrimonios en las ciudades, y cómo los procesos de desmemoria estratégica contribuyen a desvirtuar las miradas a lo largo de la historia. Por ende, la competencia social y ciudadana del alumnado se convierte así en un clave esencial del presente proyecto.

2. MÉTODO

La metodología puesta en juego para dar a conocer al alumnado participante la figura de “la zapatera” será de naturaleza artística. Esto responde a varios motivos. Por un lado, consideramos que el arte constituye una herramienta de inagotable potencial educativo y social, que puede fomentar y aportar miradas críticas especialmente necesarias en los tiempos actuales, donde ya se ha constatado el fracaso de las estructuras rígidas de pensamiento y acción en el mundo educativo (Massó-Guijarro *et al*, 2020). En este sentido, coincidimos con Acaso y Megías (2017) cuando defienden la necesidad de que los mundos del arte y la educación se transformen y permeen mutuamente; según las autoras, la educación debería transferir la importancia que confieren las artes a la creatividad, la reflexión crítica y al trabajo con el cuerpo para convocar aprendizajes integrales que aúnen las diversas dimensiones humanas. Por otra parte, el legado intelectual de Agustina supone un valioso material para la experimentación artística y es a través del terreno abierto y fértil del arte como mejor pueden abordarse y comprenderse

sus ideas. Por último, la educación a través del arte posibilita generar productos derivados de la acción artístico-educativa (en forma de performances, pequeñas intervenciones teatrales, material gráfico) que posibilitará la visibilización de la obra de Agustina en el marco institucional de la universidad y de la ciudad en su conjunto. Junto a todo ello, el estudio de los patrimonios asociados, en este caso documentales y la aproximación a los itinerarios urbanos que conformaron el mundo personal de la protagonista, y ello a través de una metodología de itinerarios didácticos por medio de los cuales abordar multidisciplinariamente el proceso de enseñanza-aprendizaje y su futura proyección en el aula de Educación Primaria.

Los materiales de trabajo del proyecto serán dos de los ensayos de Agustina González: *Idearium Futurismo* (1916) y *Justificación* (1927), seleccionados específicamente porque resumen el pensamiento fundamental de la autora, al tiempo de ser conservados como patrimonio material documental bibliográfico de gran valor. En el primero Agustina expone una simplificación de la ortografía, a modo de estrategia democratizadora del saber, usando un método de escritura abreviada que recuerda al usado actualmente en los chats; en el segundo, como se comentó anteriormente, la “zapatera” desarrolla el concepto de “locura social”, exponiendo sus sentimientos de soledad e incompreensión dentro de la sociedad de su época, y en el que la ciudad tiene su espacio de proyección en el juego social de la marginalidad. En este sentido adquiere sentido la propuesta de innovación ya que en la formación de docentes el aprendizaje significativo y constructivo que convierte al alumnado en verdadero protagonista del proceso educativo no prescinde de otros elementos que van a llevarle a la defensa de las opiniones propias y ajenas, contrastando informaciones procedentes de diversas fuentes científicas y de las que partirán argumentos que permitan el respeto al otro.

La metodología se desarrollará siguiendo la siguiente dinámica:

- Presentación del proyecto al alumnado de la asignatura de Patrimonio Histórico y Cultural de primer curso del Grado de Educación Primaria. Así pues, la actividad se inicia con una clase magistral participativa donde se introduce al alumnado a la figura de Agustina González, explicando contenidos clave de las circunstancias sociopolíticas del momento y narrando los acontecimientos fundamentales de su recorrido biográfico, insistiendo en la Educación Patrimonial y en los espacios que protagonizaron su presencia vital, hoy invisible. Posteriormente, la clase será dividida en pequeños grupos de trabajo a los que se le entregará los ensayos, para que comiencen su lectura y análisis crítico. Partimos de la experiencia en

innovación sobre la utilidad positiva de los relatos en el aula y de introducir la literatura para profundizar en el estudio del personaje y su interacción en la ciudad. En el caso que nos ocupa, el aporte teórico de referencia parte del proyecto de innovación basado en relatos breves y novela histórica para posibilitar recursos enfocados en el ámbito de las Ciencias Sociales y adaptado a la Educación Patrimonial, que posibilita el desarrollo de competencias variadas, como son: comunicación lingüística, competencia de carácter social y cívica, conciencia y expresiones culturales, sentido de iniciativa y de emprendimiento y competencia de “aprender a aprender” (Palma y Ballesteros, 2020).

- Iniciadas las lecturas y los debates en torno a los numerosos aspectos que se van esbozando, se aborda la realización de un itinerario didáctico del Centro Histórico de Granada, donde el alumnado diseñe materiales del trabajo de campo en función de los referentes históricos y patrimoniales abordados en el aula, concentrándose en los lugares específicos de la ciudad donde sucedieron los acontecimientos fundamentales de la vida de “la zapatera”. En esta fase puede desarrollarse la competencia digital del alumnado a través del uso de localizadores virtuales como “Google Maps”, que serán útiles para diseñar creativamente los materiales didácticos que funcionan a modo de materiales de trabajo de campo que motivan los aprendizajes a desarrollar en los recorridos urbanos propuestos.
- Posteriormente, cada grupo de trabajo acomete la lectura y profundización crítica en torno al ensayo elegido. Tendrán que crear un producto artístico de libre elección donde se refleje la elaboración grupal que el alumnado ha realizado del contenido. Así pues, se anima al alumnado a generar pequeñas intervenciones teatrales o performances,⁴ tomando como base los textos de la autora estudiada, registrados de forma audiovisual para conseguir un mayor alcance comunicativo a través de su difusión en plataformas como YouTube y diversas redes sociales. Asimismo, el alumnado opta por la producción de otros formatos artísticos como carteles, dibujos o fotografías, que pueden convertirse en recursos educativos y patrimoniales. Esta actividad de producción creativa se relaciona con el desarrollo

⁴ Cabe destacar que un antecedente clave del presente proyecto, narrado a modo de ejemplo al alumnado, es el taller “Ai ke ablar d la kuestion” impartido en 2019 por las artistas Cabello/Carcelén en la Universidad de Granada, con el apoyo del Centro José Guerrero y el Vicerrectorado de Extensión Universitaria, donde se trabajó la recuperación de la figura de “la zapatera” a través de una estrategia artística de “performance expandida” que hibridaba las artes escénicas y las visuales. Para más información, puede visitarse: http://www.sobrelab.info/index.php/portfolio_page/bastardscene-seminario-sobre-performance-expandido-edicion-y-lenguaje/

de la cultura emprendedora, una competencia clave para la futura proyección profesional del alumnado que cursa materias del área de Ciencias Sociales en el Grado de Educación Primaria (Hernández y García, 2017)⁵. Asimismo, los recursos educativos diseñados por el alumnado podrán ser expuestos en el entorno de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UGR para propiciar una visibilización de la figura de Agustina González, contribuyendo a combatir la desmemoria.

- Para finalizar, se propicia un encuentro con el estudiantado participante en la actividad, para realizar una evaluación final participativa donde se valora el nivel de consecución de los objetivos de la iniciativa pedagógica y el grado de satisfacción del alumnado, explorando posibilidades de mejora de cara al futuro.

3. RESULTADOS

Los resultados de este proyecto de innovación son los siguientes:

- En primer lugar, dar visibilidad a la figura de Agustina González López, intelectual granadina de gran importancia que ha sido víctima de un imperdonable olvido histórico, como tantas otras mujeres de su época. Así, esperamos sensibilizar al alumnado sobre la importancia de recuperar los relatos silenciados, ampliando la visión sobre la noción de “patrimonio” y trabajando contenidos transversales de la titulación, como es, en este caso, la igualdad de género.
- Trabajar como eje de las acciones educativas la Educación Patrimonial desde una perspectiva multidisciplinar, contribuyendo a través de los recursos didácticos al impulso que desde el *Plan Nacional de Educación y Patrimonio* (2013) se pretende implementar en el aula desde las edades iniciales, con el fin de contribuir a su desarrollo en el currículo de Educación Primaria.
- Generar un espacio para la discusión crítica del alumnado en torno a los textos como fuente documental del patrimonio archivístico, donde se trabaje de forma transversal cuestiones como la igualdad de género y la memoria histórica, incidiendo en la necesidad de recuperar relatos silenciados del entorno más cercano.

⁵ En este sentido, un material de referencia es el Portal UNES (2020) de recursos educativos de Ciencias Sociales para Educación Infantil y Primaria. Este recurso constituye un valioso punto de partida para la elaboración de nuevos recursos innovadores en el campo de la Educación Patrimonial (<https://www.portalunes.com/>).

- Propiciar la participación e implicación activa del alumnado en la experiencia pedagógica, facilitando un lugar de escucha y creación colectiva articulada en torno a la figura de Agustina González, como elemento fundamental perteneciente al patrimonio de la ciudad.
- Posibilitar al alumnado dinámicas artísticas y creativas para diseñar recursos educativos sobre Itinerarios Didácticos por la ciudad de Granada, con el fin de visibilizar aquellos aspectos patrimoniales y personajes de la historia de la ciudad que han sido víctima de los procesos de desmemoria estratégica.
- Profundizar en el desarrollo de competencias clave que ha de adquirir el alumnado en formación para su futuro desempeño profesional en las aulas de Educación Primaria.

4. DISCUSIÓN

Una cuestión fundamental del proyecto reside en recuperar del olvido la figura de Agustina González y la interacción de la microhistoria en la conformación de idearios urbanos invisibilizados que toman cuerpo en la Educación Patrimonial. En este sentido, cabe traer aquí las ideas del sociólogo crítico Boaventura de Sousa Santos (2010) cuando habla de los “modos de producción de ausencia” de la cultura occidental, que provoca un “epistemicidio” de todo aquello que escapa a la lógica hegemónica y dominante. Bajo esta perspectiva, la figura de Agustina forma parte del conocimiento negado, víctima del “epistemicidio” que le ha negado un lugar en la historia. A través de este proyecto tratamos de recuperar el relato ausente de “la zapatera” y es por ello que el proyecto alberga una dimensión ética ineludible.

Tras la experiencia de aula y la interacción con las acciones propuestas, los enfoques multidisciplinares hacen al alumnado que vivencia la experiencia teórico-práctica, un adquisidor de competencias en el área de las Ciencias Sociales a través del estudio del personaje, su microhistoria y el entorno vivencial de la ciudad. Así, el alumnado vivencia y se sumerge en los múltiples enfoques desde los que puede abordarse el ámbito urbano: morfológico, histórico-patrimonial, ambiental, social y socioeconómico. Asimismo, el alumnado se aproxima al protagonismo esencial que asume la ciudadanía en el patrimonio de las ciudades. Esto contribuye a reforzar la competencia ciudadana y resulta de particular interés en la experiencia educativa que proponemos. Este enfoque ha sido

ampliamente estudiado por Alderoqui y Villa (1998), y retomado en su planteamiento por Tudela (2017).

5. CONCLUSIONES

A través de este proyecto de innovación hemos ofrecido un método para prestar especial oído a los relatos y voces de grupos sociales tradicionalmente marginados, que puede contribuir a visibilizar las realidades silenciadas de colectivos sociales diversos, como son, en este caso, las mujeres. Este proyecto reconoce el valor de los relatos y micro-historias, como la de Agustina González López, desde un enfoque crítico y participativo, y se conecta de forma directa con las corrientes de pedagogía crítica, por su orientación hacia el empoderamiento de comunidades e individuos excluidos y el reposicionamiento del conocimiento subyugado. En el caso del alumnado participante, el proyecto permite desarrollar su capacidad reflexiva al conferirles la oportunidad de explorar, expresar y reflexionar sobre la materia. El uso de metodologías artísticas y creativas supone, en este caso, una potente herramienta de alfabetización que puede proporcionar mejoras de los procesos de enseñanza-aprendizaje y un pretexto para animar a los estudiantes al estudio y aprendizaje. En todo el proceso desarrollado a lo largo de la acción innovadora, el refuerzo de la Educación Patrimonial para la comprensión de la ciudad muestra el potencial educativo y motivador, elementos esenciales para la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje de los futuros docentes de Educación Primaria.

REFERENCIAS

- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación.
- Alderoqui, S. (2003). La ciudad. Un territorio que educa. *CADERNO CRH, Salvador*, 38, 153-176.
- Alderoqui, S. y Villa, A. (1998): La ciudad revisitada, en Aisenberg, B. y Alderoqui, S. *Didáctica de las Ciencias Sociales: aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Barranco, E. (2019) *Agustina González López (1891-1936): espiritista, teósofa, escritora y política*. Publicaciones del Vicerrectorado de Extensión Universitaria/ Colección Extensión Universitaria, Editorial Universidad de Granada

- Gibson, I. (2018). *El asesinato de García Lorca*. Nueva York: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Hernández, M.L. (2016). El patrimonio cultural y natural en la didáctica de las Ciencias Sociales. Enseñar, aprender y sensibilizar. En Licerias Ruiz, A. y Romero Sánchez, G. *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 164-192). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Hernández, M.L. y García, R. (2017). Emprendimiento en la formación de maestros de Educación Primaria: proyección en el ámbito del Patrimonio Cultural. En Cambil, M.E. y Tudela, A. (coords.) *Educación y Patrimonio Cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 101-116). Madrid: Pirámide.
- Massó-Guijarro, B., Montes-Rodríguez, R., Pérez-García, P. (2020). Dialogical renewal of education through performing arts: a transdisciplinary approach. *The International Journal of Interdisciplinary Social and Community Studies*, 67-80.
- Palma, A. y Ballesteros, V. (2020). Los relatos históricos breves como recurso didáctico para la enseñanza de la historia. Reflexiones y propuestas. En Aznar Díaz, I. et.al (eds.). *Investigación e Innovación educativa: Tendencias y Retos* (pp. 529-544). Madrid: Dykinson,
- Plan Nacional de Educación y Patrimonio (2013). Madrid: Instituto de Patrimonio Cultural de España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/planes-nacionales/educacion-y-patrimonio.html>
- Rodrigo, A. (2017). *Mujeres granadinas represaliadas*. Granada: Diputación de Granada, pp. 32-61.
- Santos, Boaventura de Sousa (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Tudela Sancho, A. (2017). La ciudad en la memoria: desafíos para la Educación Patrimonial y Cultural. En Cambil, M.E. y Tudela, A. (coords.) *Educación y Patrimonio Cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas*. Madrid: Pirámide, pp. 177-199.

CAPÍTULO 17

PATRIMONIO Y MEMORIAS EN CONFLICTO: MONUMENTOS CONFEDERADOS EN ESTADOS UNIDOS

Juan Miguel Martínez Martínez

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad existen 1.500 símbolos en Estados Unidos (estatuas, monumentos y banderas confederadas) que honran a los Estados Confederados de América. La mayoría de estos monumentos están concentrados en el sudoeste del país, especialmente en los estados de Virginia, Tejas, Georgia, Carolina del Norte y Mississippi (Leib y Webster, 2015). La presencia de estos monumentos se ha convertido en una de las principales controversias políticas en EE. UU. Un número creciente de personas y figuras políticas argumentan que estas estatuas glorifican el racismo y que se deben eliminar. Sus defensores dicen que son una forma de conmemorar el legado del sur prebélico, y que su eliminación representaría un intento de borrar la historia confederada.

Este trabajo no pretende afrontar el debate sobre la destrucción o no de estos espacios, que debemos recordar que en la mayoría de las ocasiones pretenden ensalzar a personajes ligados con ideas de odio. Entendemos que la convivencia es posible bajo la contextualización (o recontextualización) de los monumentos confederados bajo una mirada crítica —y desde la educación es totalmente pertinente— que indague en la historia de los personajes así como en el contexto histórico de su construcción (Tudela, 2017), para de esta forma, dotar a la sociedad de una historia con memoria que otorgue las herramientas necesarias para interpretar el presente a partir de los relatos del pasado (Cuesta, 2014).

2. CONTEXTO HISTÓRICO

La Guerra Civil Estadounidense, producida entre 1861 y 1865, fue uno de los conflictos más sangrientos y traumatizantes en la historia de los Estados Unidos. En las décadas anteriores al conflicto, las tensiones entre los estados del Norte y los del Sur sobre la esclavitud fueron aumentando hasta llegar a un punto de no retorno. La economía

agrícola del Sur dependía de la esclavitud; la economía industrial del Norte no. La irrupción del movimiento abolicionista en el Norte amenazaba el poder político y económico del Sur. Cuando se volvió evidente que el modelo industrial-abolicionista del Norte y el agrario-esclavista del Sur ya no eran compatibles, once estados del Sur declararon su independencia como una nueva nación, los Estados Confederados de América. El nuevo presidente republicano Abraham Lincoln, en su discurso inaugural, declaró este acto de secesión ilegal.

En 1861, en su primer discurso (*Cornerstone speech*) como vicepresidente de los Estados Confederados, Alexander H. Stephens confirmó el papel que desempeñaba la desigualdad racial en el nuevo país: “Our new government is founded upon...the great truth that the negro is not equal to the White man; that slavery subordination to the superior race is his natural and normal condition”(Gunter et ál., 2016, p. 6).

Figura 1.

Billete de cien dólares emitido por el Gobierno de la Confederación con la imagen de esclavos trabajando en el campo (Sáenz, 2017).



Los resultados de la Guerra Civil Estadounidense afectaron el país profundamente. La victoria nortea acabó con la esclavitud y con las estructuras políticas y económicas del Sur. Igualmente, fueron importantes para la cuestión de los derechos humanos las tres enmiendas que se añadieron a la Constitución durante la Guerra: la décimo tercera emancipó a todos los esclavos, la décimo cuarta declaró a los libertos (esclavos liberados) como ciudadanos estadounidenses y la décimo quinta prohibió que la raza fuese un factor para negar el derecho al voto. Sin embargo, el fracaso nacional para ejecutar estas enmiendas ha influido, y todavía sigue influyendo, en los discursos sobre racismo, igualdad y derechos civiles en el país (Barney, 2011).

3. LA MEMORIA ESTADOUNIDENSE DE LA GUERRA CIVIL

En los años inmediatamente después de la Guerra Civil (un periodo conocido como la Reconstrucción), Estados Unidos tuvo que afrontar la difícil cuestión de cómo reconciliar al país después de un conflicto tan profundo. La opción elegida fue el olvido. Las reparaciones a los antiguos esclavos, a pesar de algunos intentos en la inmediata posguerra, nunca fueron abordadas a nivel nacional. Los blancos norteamericanos, contentos con su victoria, dejaron al Sur que enfrentara los problemas que se desarrollaron después de la guerra. El Sur fracasó estrepitosamente en integrar a los antiguos esclavos en la sociedad. No obstante, sí que encontró nuevas maneras de mantener las mismas estructuras de poder y jerarquías raciales que mantenían a los negros como ciudadanos de segunda clase. Al mismo tiempo, la memoria colectiva del Sur sobre las causas de la guerra, y las razones de su pérdida, se fue haciendo cada vez más selectiva (Brophy, 2006).

Durante una gran parte del siglo XX, la memoria ampliamente aceptada de la Guerra Civil estableció que la guerra fue culpa de los abolicionistas, cuyo fanatismo metió a los estadounidenses “inocentes” en el conflicto. Después, los Yankees (una palabra despectiva para los norteamericanos) y libertos (antiguos esclavos) corrompieron la ley, el gobierno, la política y la sociedad en general. Esta idea coincidió con una serie de políticas nacionales que devolvieron el poder político al Sur —es decir, a los blancos del Sur— sin hacerlos responsables de las reparaciones históricas a las víctimas (Brophy, 2006).

El análisis de Brophy (2006) destaca un punto fundamental en el debate sobre los monumentos confederados: si la memoria colectiva de la guerra es que fue sobre la esclavitud, las acciones de los que lucharon contra la Unión parecen inmorales. Sin embargo, si advertimos la guerra como una lucha sobre la libre determinación política, sobre la autonomía, sobre la gente honorable luchando por su patria, entonces tenemos una opinión muy diferente de la guerra. La memoria colectiva sobre la Guerra Civil determina completamente la percepción de los ciudadanos sobre el papel correcto de estos monumentos en la sociedad.

4. SOBRE LOS MONUMENTOS CONFEDERADOS

El geógrafo estadounidense John Winberry dedicó una gran parte de su vida al análisis del legado de la Guerra Civil y de los monumentos confederados. En su trabajo de 1983, publicado en la revista *Southeastern Geographer*, analizó 666 monumentos confederados repartidos por el territorio de Estados Unidos. Siguiendo a Winberry

(1983), la gran mayoría de los monumentos están ubicados en los once estados del Sur que intentaron separarse del Norte: Carolina del Sur, Misisipi, Florida, Alabama, Georgia, Luisiana, Texas, Virginia, Arkansas, Carolina del Norte y Tennessee. Entre estos monumentos, hay dos importantes concentraciones: una en Virginia y otra en Carolina del Sur y Georgia. También se encuentran monumentos en los estados de Kentucky, Maryland y Oklahoma.

Estos monumentos fueron construidos en distintos momentos: el primero fue erigido en 1867, pero la mayoría apareció entre 1889 y 1929, siendo 1910 el año de máxima actividad. La ubicación de los monumentos dentro de los espacios municipales fue cambiando con el tiempo. En las décadas inmediatamente después de la Guerra Civil (hasta 1890), los cementerios fueron el lugar más popular para construir estos homenajes. Después de ese momento, los monumentos se empezaron a construir principalmente en los juzgados municipales y en otros espacios urbanos.

¿Por qué se erigieron estos monumentos? ¿Por qué se empezaron a construir estos monumentos en los juzgados (en vez de en los cementerios) después de 1900? Winberry identifica tres motivos. En primer lugar, los monumentos en los juzgados se erigieron para conservar la memoria de los combatientes confederados, la mayoría de los cuales ya habían fallecido con la llegada del nuevo siglo. En segundo lugar, esta ola de levantamiento de monumentos confederados correspondió con la reconstrucción del Sur después de la Guerra Civil. En tercer lugar, el aumento de monumentos a partir del comienzo del siglo XX se debe a movimientos raciales y políticos de la época, específicamente a la idea de la “Causa Perdida”.

El movimiento de la “Causa Perdida” fue, y sigue siendo, un importante imaginario colectivo en el sur de Estados Unidos. Representa un intento por parte de los sureños blancos de introducir una nueva narrativa sobre la Guerra Civil: una narrativa que fantasea y mitifica el Sur prebélico y los esfuerzos de la Confederación. Leib y Webster señalan que:

...these monuments, as well as the ‘Lost Cause’ movement in general, were part of a response by white southern leaders to counteract the efforts of the late 19th century Populist movement which sought to unite poor whites and African Americans, and instead forge an identity and movement specifically around race, uniting both wealthy and poor white Southerners against the interests of African American Southerners. (2015, p. 12)

Los motivos detrás de la construcción de estos monumentos incluyen cuestiones de orgullo sureño y conmemoración de los soldados fallecidos, pero también incluyen intentos deliberados de fomentar el racismo contra los negros. A pesar de lo que dicen sus defensores, los monumentos no existen en un contexto apolítico no racial: su existencia está arraigada a un esfuerzo comprensivo de subyugar a los negros y fomentar el miedo y la desconfianza entre ellos y los blancos pobres.

5. EL PODER DE LOS MONUMENTOS, LOS PAISAJES Y LOS ESPACIOS FÍSICOS

Un componente importante del trabajo de Winberry consistió en el análisis posmodernista del poder y el significado de los paisajes y los espacios físicos en el contexto del Sur estadounidense. Los rasgos mismos de los paisajes son ambiguos en cuanto a su significado. Distintos observadores en distintos momentos los evalúan de distintas formas, y llegan a distintas conclusiones. Un paisaje no contiene dentro de sí mismo una “verdad” absoluta e invariable, sino un conjunto de rasgos físicos cuya evocación y expresión será diferente para cada observador. Los paisajes, entonces, se pueden analizar bajo dos miradas: la que busca analizar las intenciones de sus creadores o la que busca analizar la percepción de la obra en los espectadores (Winberry, 1983).

La construcción e interpretación de los paisajes, los espacios físicos y los monumentos están inevitablemente atadas a cuestiones de poder. Específicamente, su existencia y los aspectos de su construcción reflejan las jerarquías sociales y las estructuras de poder de las épocas en las que fueron construidas (Leib & Webster, 2015). Los monumentos son construidos con la idea de provocar emociones entre el público que los observa, lo cual representa una forma de ejercer poder sobre ellos. También pueden servir para sellar y fomentar la identidad de ciertos grupos y clases de personas, lo cual frecuentemente tiene implicaciones para las estructuras existentes de poder: por ejemplo, una estatua del presidente refuerza la autoridad de su administración, mientras un monumento dedicado a un revolucionario o a un crítico del presidente puede minarla.

El memorial confederado, un elemento característico de numerosos paisajes urbanos del Sur, es un ejemplo del uso de espacios y objetos físicos para expresar un mensaje de orgullo sureño y resentimiento contra la agenda abolicionista y antiesclavista impuesta sobre la región (Winberry, 1983).

6. UNA NUEVA DIDÁCTICA SOBRE LA GUERRA CIVIL

Sugerimos la necesidad de intervenir sobre tres puntos para una nueva didáctica de la Guerra Civil: la educación dada sobre la Guerra Civil en las escuelas, la creación de espacios de memoria dedicadas a las víctimas de la esclavitud y la alteración de los espacios de la controversia.

En primer lugar, es necesario cambiar la forma de la que los estudiantes estadounidenses aprenden sobre la Guerra Civil en las escuelas. Numerosos currículos escolares apenas tratan la esclavitud y su centralidad como una causa de la Guerra Civil (Anderson, 2018). El proyecto *Teaching Tolerance* del *Southern Poverty Law Center* hizo un análisis comprensivo de la didáctica sobre la Guerra Civil en las escuelas estadounidenses, encontrando que sólo 8% de los estudiantes de décimo año pudieron identificar la esclavitud como la causa principal de la guerra, sólo 22% sabía que había protecciones especiales contra la esclavitud dentro de la Constitución y otros documentos fundadores de los Estados Unidos, y menos de 40% pensaba que la esclavitud había influido en las actitudes modernas sobre la raza y el racismo (Anderson, 2018).

El informe de *Teaching Tolerance* incluye sugerencias concretas para crear un diálogo más honesto sobre la Guerra Civil dentro de las aulas. Advierte contra el uso de simulacros de esclavitud, los que promulgan los estereotipos y la sobre simplificación del asunto. Los profesores deberían usar el término “personas esclavizadas”, en vez de “esclavos”, para enfatizar la humanidad de los que sufrieron debajo del cautiverio. Es crucial que los currículos enfatizen la centralidad de la esclavitud como la causa de la Guerra Civil, y que destaquen el hecho de que la esclavitud existía también en el Norte y que muchos de los abolicionistas blancos eran racistas. El informe también sugiere que los profesores incorporen testimonios personales y documentos originales para humanizar y ampliar la voz de las personas esclavizadas, y para enfatizar el nivel de injusticia contra ellas (Anderson, 2018).

En segundo lugar, la construcción de más espacios de memoria dedicadas a las personas esclavizadas, como por ejemplo el museo *Whitney Plantation* en Luisiana. Es el primer museo dedicado completamente al legado de la esclavitud y la memoria de sus víctimas, abrió por primera vez en diciembre de 2014 (Nyce, 2016). La creación de más espacios como este, que priorizan la memoria de las personas esclavizadas y permiten a los visitantes ver en detalle cómo ellas vivían a diario, es fundamental para cambiar el diálogo sobre la esclavitud.

Finalmente, abogamos por la alteración de los espacios en los que los monumentos confederados existen. Después de las tragedias en Charleston y Charlottesville, veintitrés ciudades han ordenado la retirada de tales monumentos, y veinte más tienen planes de hacerlo (Sáenz, 2017). No obstante, no siempre es sencillo eliminar estos monumentos de la polémica. Las autoridades locales necesitan de estrategias para evitar los impedimentos legales. Por ejemplo 2017, el Ayuntamiento de Memphis evitó un obstáculo legal para la retirada de los monumentos confederados en espacios públicos autorizando la venta de dos parques a una organización sin ánimo de lucro que inmediatamente eliminó las estatuas de los generales sureños Nathan Bedford Forrest y Jefferson Davis. Este paso, aunque pueda resultar polémico, representa un avance importante contra la desmemoria de la Guerra Civil y la implicación de las autoridades políticas.

Cuando la retirada de estos monumentos no se puede efectuar, apostamos por la alteración de los espacios para promover una mirada más crítica sobre lo que representan. La naturaleza de las alteraciones puede variar dependiendo del caso específico. Como mínimo, placas se pueden añadir a las estatuas explicando el contexto histórico de su construcción. Es importante destacar que la mayoría de los monumentos fueron construidos como parte de un movimiento político que pretendía quitarles los derechos políticos a la población afroamericana. Igualmente, la agregación de elementos adicionales a estos espacios—por ejemplo, estatuas, obras de arte, obeliscos u otros monumentos que destacan las voces de los afroamericanos y honran a las víctimas de la esclavitud—también puede servir para recontextualizarlos. Cualquiera de estas medidas por sí solo no es suficiente para corregir la gran injusticia de memoria que ha acontecido con la esclavitud y la Guerra Civil, pero todas sirven para complicar la narrativa mitificada y simplificada sobre la “grandeza” de la Confederación y el Sur.

7. CONCLUSIONES

La Guerra Civil en Estados Unidos dejó al país herido y profundamente dividido. Los líderes políticos del país reunificado, frente al proyecto desafiante de reconstruir las instituciones nacionales, optaron por una política del olvido. El país, en vez de reconocer la verdad sobre la centralidad de la esclavitud como causa de la guerra, los abusos humanos cometidos por el Sur y la desigualdad que afrontaban los afroamericanos en la nueva sociedad de la posguerra, optó por un olvido deliberado. Las causas y los detalles

de la Guerra, así como las reparaciones a los antiguos esclavos, fueron sepultados por el interés de reconciliación política entre el Norte y el Sur.

Ahora, un siglo y medio después, los Estados Unidos todavía está luchando por poner fin al homenaje continuo a los perdedores de la guerra. Las consecuencias de la falta de memoria histórica sobre las injusticias de la guerra se siguen manifestando—a veces, como en Charleston y Charlottesville, con resultados trágicos. Por eso, enfatizamos la urgencia de la recontextualización de los monumentos confederadas bajo una mirada crítica. Este proceso está arraigado en la educación, comenzando con lo que aprenden los estudiantes en la escuela sobre la Guerra Civil. También son necesarios la creación de más espacios dedicados a las víctimas de la esclavitud y la alteración (o, cuando sea factible, eliminación) de los espacios que promulgan una falsa narrativa sobre el papel del Sur en la guerra. De esta forma, se pueden crear espacios educativos que indaguen en la historia de los personajes así como en el contexto histórico de su construcción (Tudela, 2017). Así, apostamos por la creación y promulgación de una historia con memoria que otorgue las herramientas necesarias para interpretar el presente a partir de los relatos del pasado (Cuesta, 2014).

REFERENCIAS

- Anderson, M. D. (2018, febrero 1). What Kids Are Really Learning About Slavery. *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/education/archive/2018/02/what-kids-are-really-learning-about-slavery/552098/>
- Barney, W. L. (2011). *The Oxford Encyclopedia of the Civil War*. Oxford University Press USA - OSO. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/asulib-ebooks/detail.action?docID=886507>
- Brophy, A. L. (2006). Confederate Memory and Monuments: Of Judicial Opinions, Statutes and Buildings. *Journal of International Affairs*, 60(1), 125-139.
- Cuesta, R. (2014). Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria. *Education Policy Analysis Archives*, 23, 1-30. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n23.2014>
- Gunter, B., Kizzire, J., y Kent, C. (2016). *Whose Heritage?: Public Symbols of the Confederacy*.

- Leib, J., y Webster, G. R. (2015). On Remembering John Winberry and the Study of Confederate Monuments on the Southern Landscape. *Southeastern Geographer*, 55(1), 9-18. <https://doi.org/10.1353/sgo.2015.0002>
- Nyce, C. M. (2016, enero 27). How Many Museums Are Devoted to American Slavery? *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/notes/2016/01/is-the-whitney-plantation-really-americas-first-slavery-museum/431448/>
- Tudela, A. (2017). La ciudad en la memoria: desafíos para la educación patrimonial y cultural. En E. Cambil y A. Tudela (Eds.), *Educación y patrimonio cultural: fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 177-200). Ediciones Pirámide. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5991839>
- Sáenz, I. (2017, diciembre 30). La memoria histórica alcanza a los símbolos racistas del Sur en Estados Unidos. *ElDiario.es*. https://www.eldiario.es/internacional/eeu-memoria-historica_1_2978100.html
- Winberry, J. J. (1983). «Lest We Forget»: The Confederate Monument and the Southern Townscape. *Southeastern Geographer; Knoxville, Tenn., Etc.*, 23(2), 107–121.

CAPÍTULO 18

VIDEOJUEGOS Y MUNDOS URBANOS

Daniel Camuñas García y María Encarnación Cambil Hernández

1. INTRODUCCIÓN

Es de todos conocida la admiración que mostraron los diferentes medios artísticos, en la última década del siglo XX y en la primera del siglo XXI, por una serie de nuevas facetas de la sociedad de aquellos años. La tecnología en todos sus aspectos, pero fundamentalmente en el área de la informática y las comunicaciones, y la admiración por las grandes ciudades serán dos elementos de referencia continua en sus manifestaciones.

Y ello sucedía porque esos dos grandes aspectos eran testimonio del nuevo dinamismo de la sociedad que había surgido de la revolución tecnológica, de la búsqueda de nuevas formas de comunicación, de la importancia que había adquirido la rapidez y el dominio del espacio para un nuevo tipo de persona preocupada cada vez más por encontrar su lugar en una realidad circundante marcada de forma decisiva por la búsqueda de nuevas opciones vitales.

Dentro de este contexto no puede extrañarnos —al contrario, lo consideramos como un elemento distintivo de su manera de entender el mundo— la admiración que muchos de estos artistas mostraron hacia el videojuego en cuanto que en los mundos de ficción encontraban evidenciadas muchas de las claves sociales del entorno y las tendencias artísticas que ellos deseaban aplicar en sus obras.

No podemos olvidar que en estos últimos años se ha venido desarrollando una profunda reflexión sobre las posibilidades técnicas de estos mundos de ficción, llevada a cabo por los propios diseñadores de videojuegos (Flanagan, 2009); desde perspectivas sociales e industriales diferentes (no podemos dejar de citar los casos japoneses, estadounidense y europeo con sus diversas tendencias) se realizaron títulos en las que el soporte técnico era el punto de arranque imprescindible para una profundización en las claves narrativas y estéticas del videojuego (Planells, 2015).

Contando con esos referentes, los diseñadores de videojuegos han considerado todas las posibilidades de los mundos de ficción como elementos expresivos para plasmar sus diferentes inquietudes; de esta manera se comprende la eclosión de las tendencias

artísticas que de manera sucesiva y continua van utilizando el videojuego con criterios distintos, pero a veces complementarios, dando lugar a un número considerable de videojuegos que evidencian la importancia de este medio como arma renovadora del arte (Planells, 2015).

Junto con esta fascinación por el videojuego se encuentra aquel entusiasmo que mostraban ante el mundo de las ciudades; no podemos ignorar el dinamismo que adquirieron en esta época los grandes núcleos urbanos y, en concreto, la singularidad que definió en aquellos años a algunas de las grandes concentraciones cosmopolitas. Porque, además, las ciudades eran contempladas por los artistas, incluidos los diseñadores y desarrolladores de videojuegos, desde un punto de vista vitalista como un organismo sometido a continuas transformaciones, reflejo de las vivencias de sus habitantes, compuesto por elementos diferentes que, aunque en ocasiones pudieran considerarse como menores, no podían ignorarse y, dentro de su carácter complejo, con posibilidades de ser analizados con un aire de totalidad (Dimopoulos, 2020).

Está fuera de toda duda la importancia que han tenido en estos años grandes urbes como Tokio o Londres; es muy revelador el equilibrio que se establece en esas ciudades entre su dinamismo industrial, comercial y político y la efervescencia cultural que las convierte en referentes mundiales en muchas facetas artísticas, con lo que se muestra de manera diáfana la diversidad de perspectivas que coexisten en esas grandes aglomeraciones humanas (Dimopoulos, 2020).

La fusión de estas dos tendencias (videojuegos y mundo urbano) formarán un soporte básico para comprender muchas de las claves artísticas en las que se mueven muchos diseñadores de videojuegos de nuestra generación ofreciendo a los jugadores (ese público amplio e indiscriminado al que aspiraban acceder y que superaba todas las expectativas previas que pudieran tener) una alternativa a lo que podía ser un videojuego más convencional regido por las condiciones empresariales y comerciales.

Porque no podemos olvidar que, aunque nosotros nos centremos en sólo unos pocos videojuegos, algunos más conocidos y otros menos, este tema ciudadano también ha merecido gran atención por parte del videojuego más habitual para el público; recordemos títulos como *Final Fantasy VII* (Square, 1997), *Grand Theft Auto: San Andreas* (Rockstar Games, 2004) o *Half-Life 2* (Valve, 2004) que han quedado fijados en la historia del videojuego por su indudable categoría y por las visiones que ofrecían de diferentes núcleos urbanos.

Los últimos años de la década de los noventa y las dos primeras décadas del siglo XXI serán testigo de un número importante de videojuegos que podemos integrar en esta tendencia de representar el mundo urbano; títulos como *Shenmue* (Sega, 1999), *Deus Ex* (Eidos Interactive, 2000), *Mafia* (Illusion Softworks, 2002), *Yakuza* (Sega, 2005), *Dishonored* (Arkane Studios, 2012) y *Watch Dogs* (Ubisoft, 2014) son algunos de los ejemplos que testimonian la fuerza de esta tendencia en los videojuegos actuales y la implicación en ella de algunos diseñadores de videojuegos que iniciaron su carrera profesional con estas obras (Juul, 2001).

A la hora de realizar nuestra reflexión sobre cómo todos estos elementos fructifican en videojuegos concretos adscritos a esta tendencia, y puesto que no podemos analizar todos los videojuegos a los que serían aplicables estas premisas, vamos a detenernos solamente en una serie de títulos que poseen rasgos significativos de cuanto señalemos y que, por otra parte, aplican su visión al mundo urbano real o imaginado, presente, pasado o futuro.

2. DOS EJEMPLOS DE CRÍTICA SOCIAL

Centraremos nuestra atención, en primer lugar, en dos videojuegos que, a priori, pueden parecer muy alejados entre sí tanto conceptualmente como en sus formas icónicas. Nos referimos a *Fallout New Vegas* (Obsidian Entertainment, 2010) dirigido por Chris Avellone y *BioShock Infinite* (Irrational Games, 2013), responsabilidad de Ken Levine.

A pesar de la diferente adscripción artística de sus directores, pensamos que existen una serie de rasgos que permiten establecer vínculos entre ellos; en primer lugar, el deseo de crítica social que subyace en ambos, a lo que se une la utilización de fórmulas concretas de la imagen, el recurso cómico (o irónico) para analizar determinados grupos sociales y, en suma, la visión peculiar de una ciudad (Dimopoulos, 2020).

Nadie ignora que la obra de Levine se ha presentado siempre como una de las manifestaciones videolúdicas más representativas de esa crítica a la sociedad burguesa y al capitalismo que el *steampunk* abrazó como una de sus banderas identificadoras. No podemos olvidar esas imágenes tantas veces reproducidas de la alta sociedad disfrutando de la feria de Columbia (la ciudad en la que transcurre toda su obra), con ese estatismo que los asemeja a animales al sol, sus convenciones, su ridículo contenido, su reiteración en las formas de actuación hasta el agotamiento.

Todo ello es utilizado por Levine no sólo desde un punto de vista descriptivo (pues evidentemente se nos ofrecen aspectos concretos de la ciudad de Columbia), sino de una manera radical como la crítica a una forma de vida marcada por la superficialidad, en la que es fundamental exhibirse de cara a los demás y en la que encontramos una homogeneidad dentro de las diversas modalidades de tipos humanos que el videojuego presenta (Lizardi, 2014).

Esta perspectiva se reafirma si comparamos estas imágenes con la segunda mitad del juego; en ella abandonamos ese entorno sofisticado, burgués y ridículo para adentrarnos en las calles populares y aún marginales de la ciudad flotante. Los tipos humanos, su manera de vivir (o sobrevivir), la precariedad en que se desenvuelve su vida cotidiana o los ambientes que les rodean contrastan de manera radical con los que hemos visto en la primera mitad del juego.

De esa manera, Levine no recurre sólo a presentarnos una compleja realidad urbana en la que coexisten formas de vida radicalmente diferentes, sino que adopta una postura valorativa ante ella; la ironía con que nos muestra la vida placentera de los burgueses contrasta con ese submundo sobre el que sobrevuela la marginalidad de manera constante (Lizardi, 2014).

Pero el carácter cercano que nos ofrecen estas imágenes no debemos entenderlo de forma radical; es interesante que ya desde el principio del videojuego Levine nos "engaña" pues nos presenta imágenes en las que la realidad y su representación entran en colisión. La verdad y su apariencia son dos soportes a lo largo de todo el videojuego que culminan en el faro que domina la costa de Maine; si antes habíamos visto caballos que eran de arcilla, ropas que cubrían a las personas como disfraces (aunque las despojáramos de ellas para dar su imagen real), no podemos olvidar que a lo largo de toda la obra se nos transmiten unas formas que se convierten en representación de aquella falsedad que posee la realidad, de la duplicidad de perspectivas, de la contraposición de modelos sociales, de la eterna lucha entre la verdad y la mentira, entre el ser y el aparentar.

Así y con esas imágenes, Levine nos muestra claramente su ideología opuesta a aquellas convenciones sociales en las que nos vemos inmersos y que mediatizan nuestro actuar, y la necesidad de profundizar en una realidad social que en el mundo de las ciudades se nos ofrece con toda su crudeza.

Los recursos de diseño de videojuegos que utiliza el director están acordes con los planteamientos conceptuales que apuntamos y con la fecha de realización del videojuego; el constituir una de las obras postreras de la séptima generación de videoconsolas le

posibilita ser deudora de las aportaciones que han hecho diseñadores de videojuegos precedentes, entre las que no debe dejarse de lado la obsesión por el detalle impulsado de manera radical por la escuela japonesa (a lo que hay que unir la contribución de Drew Holmes y su incidencia en todo el videojuego) y la reflexión sobre el sentido plástico y social de la perspectiva en primera persona.

Tres años antes, Avellone había realizado un videojuego que llamó la atención por su originalidad: *Fallout New Vegas* viene a ser un claro testimonio de la efervescencia cultural del momento, de la búsqueda de caminos que a veces no llevan a ningún resultado, de la admiración por las posibilidades del lenguaje propio del videojuego y del deseo que dominaba a aquellos diseñadores de videojuegos de ofrecer a los jugadores obras que fueran más allá de lo convencional.

La mayoría de los críticos de videojuegos coinciden en resaltar las claves fantásticas y cómicas que coexisten en las imágenes de esta obra; es indudable que Avellone encuentra un soporte fundamental en la conjunción de ambas perspectivas, pues a las referencias propias de la incipiente y rudimentaria ciencia ficción (el postapocalipsis y sus consecuencias), se une el homenaje que rinde al mundo del absurdo propio de la saga *Fallout*, pero ello no es óbice para que la obra conceda una importancia radical al mundo urbano al que se refiere el mismo título del videojuego.

La ciudad de New Vegas (una versión postapocalíptica de Las Vegas) es la auténtica protagonista de la obra puesto que, desde el principio y a lo largo de la misma, se convierte en el hilo conductor de la acción y el habitáculo en el que desenvuelven sus aventuras los protagonistas (es decir nosotros, los jugadores). Pero lo que llama profundamente la atención desde el primer momento es que siendo plenamente reconocible, es un Las Vegas singular, marcado por el vacío y el estatismo que envuelve a sus avenidas y edificios que, de esa manera, adquieren un carácter fantasmagórico y claramente surrealista (Schulzke, 2009).

A la hora de transmitirnos esta visión de la ciudad de los casinos, Avellone opta por ofrecernos un auténtico muestrario de recursos icónicos muy identificables, como si quisiera dejar claro que, aun siendo un diseñador de videojuegos de rol clásico, los domina plenamente; si por una parte la ciudad se nos presenta como estática (consecuencia lógica del postapocalipsis) y en la que únicamente se producen alborotos y disturbios de cualquier naturaleza, por otra se recurre al fuerte dinamismo de *travellings* ascendentes y descendentes para ofrecernos la imagen de la Torre Stratosphere, de tal

manera que desde el momento inicial del videojuego y en reiteradas ocasiones, nos vemos plenamente inmersos en la estructura mecánica de este monumento.

A pesar del tiempo transcurrido desde que se realizó el videojuego, las imágenes de la torre siguen causando impacto y no desdican aun teniendo en cuenta los avances técnicos de la imagen animada, pues desde el principio del videojuego se rinde un homenaje a su estructura de trescientos cincuenta metros de altura, a su fuerte presencia en el conjunto de la ciudad, a su carácter altivo ante un mundo apegado a la tierra, todo ello reforzado por los movimientos de la cámara a cargo del jugador que se convierte en un elemento dinamizador (Schulzke, 2009).

Esta lucha de formas de representación antagónicas que busca una integración global se convierte en uno de los elementos más singulares de la obra que, de esa forma, nos ofrece una visión sorprendente y ciertamente novedosa de la ciudad de Las Vegas.

Pero, por otra parte, estos recursos de diseño de videojuegos junto a las referencias a la fantasía y la comicidad, le sirven al director para realizar una crítica a determinados aspectos de la sociedad postapocalíptica; el ansia del dinero, el conseguir las cosas sin ningún esfuerzo, la doble moral con la que se mueven algunos personajes, el engaño en nuestra manera de actuar o la lucha por triunfar aunque sea por encima de los otros son algunos de los elementos del comportamiento social que se explicitan en la actuación de los personajes no jugables que se mueven con total libertad e impunidad, y que vienen a ser testimonio de cómo nuestra sociedad interpreta las normas de convivencia.

Esta crítica social, que podríamos poner en relación con el culto a la libertad que, no lo podemos olvidar, será un elemento referencial en toda la saga *Fallout*, adquiere una fuerte presencia en *Fallout New Vegas*, si bien algo suavizada al encontrarse envuelto en los recursos cómicos que hemos comentado; ello ha llevado a algunos críticos de videojuegos a considerarlo como muy superficial, olvidando que la integración de ambos aspectos (crítica social y comicidad) suponen elementos fundamentales en manos de muchos diseñadores de videojuegos de nuestra generación para enfrentarse a las realidades sociales que no les agradan y quieren ridiculizar.

A nuestro modo de ver, esta forma de abordar la crítica de las actuaciones de la sociedad viene a convertir a *Fallout New Vegas* en un magnífico exponente de las posibilidades del videojuego y de la interconexión entre sus distintas manifestaciones, a la vez que lo erige en un antecedente de la postura que muchos videojuegos de la segunda década del presente siglo llevarán adelante, con lo que puede establecerse un nexo de unión con la radicalidad apuntada en un videojuego como *BioShock Infinite*.

3. MUNDOS ABIERTOS

No podemos ignorar que, dentro de las múltiples tendencias expresivas que desarrollan los diseñadores de videojuegos en estos años, la influencia documentalista ocupa un lugar relevante. Aunque en algunas ocasiones se haya cuestionado la integración de este documentalismo en los videojuegos, es indudable que el deseo de dejar un testimonio lo más fidedigno y respetuoso de la realidad que se quiere representar en el videojuego será una preocupación que marcará a muchos diseñadores de videojuegos en su reflexión sobre las posibilidades del medio, y que se consolidará impulsado, entre otros muchos ejemplos, por la saga *Assassin's Creed* (Ubisoft, 2007).

En esta perspectiva se produce una simbiosis perfecta entre la admiración que los jugadores del momento muestran por el mundo urbano, con su complejidad y diversidad de matices, y la continua búsqueda de las posibilidades expresivas del videojuego. No podemos ignorar que distintos diseñadores de videojuegos coetáneos de diferentes lugares afrontan una profundización en los recursos icónicos que están utilizando, lo que llevará a estos diseñadores (entre los que siempre se cita a Hideo Kojima, a Fumito Ueda y a Patrice Désilets) a convertirse en un referente no sólo para esta fase de la historia del videojuego sino para etapas posteriores de su evolución (Sawyer, 2007).

Con estos planteamientos surgen una serie de títulos que van a ser presentados con la denominación global de "mundos abiertos", término con el que se pretende poner de manifiesto que la finalidad de esos videojuegos es ofrecer la posibilidad a los jugadores de explorar la realidad urbana que han construido resaltando el carácter plural que poseen esos conglomerados humanos, en los que se integran multitud de manifestaciones, actividades, formas de habitabilidad y, aún más, maneras de entender la vida en sociedad (Dimopoulos, 2020).

Es indudable que al referirnos a estos "mundos abiertos" surgen como referentes fundamentales dos videojuegos que se centran en el tema ciudadano: *Assassin's Creed Syndicate* (Ubisoft, 2015) dirigido por Marc-Alexis Côté y *Yakuza 0* (Sega, 2015) de Kazuki Hosokawa. Ambos forman una dualidad de indudable interés y, con el paso del tiempo, se han ido convirtiendo en ejemplos permanentes de lo que supuso esta corriente en un momento tan trascendente para la historia de este medio expresivo.

La obra de Marc-Alexis Côté consagró una serie de claves que en los últimos años se han reiterado en multitud de videojuegos. Lo primero que llama la atención es la doble

perspectiva con que puede contemplarse, pues si por una parte parece desenvolverse con una gran sencillez (lo que nos presenta es la vida cotidiana del Londres de la Revolución Industrial), por otra encontramos una complejidad temática y estética de gran riqueza. Esta equilibrada contraposición hace que nos sintamos rápidamente atraídos por el videojuego, pero paulatinamente vayamos constatando la variedad de temas que en él se presentan y los diferentes puntos de vista con que son abordados (Sicart, 2011).

Assassin's Creed Syndicate será un ejemplo meridiano de aquella visión que presenta a la ciudad como un ser vivo y palpitante. Para ello se recurre a ofrecernos el desarrollo cronológico y vital de la urbe a lo largo de un día (es significativa la presencia del reloj del Big Ben marcando horas concretas: las 5 de la madrugada, las 8 para el inicio de la vida laboral o las 12 para el momento de la comida); desde las expresivas imágenes de la ciudad dormida al amanecer y que va despertándose paulatinamente hasta llegar a los espectáculos nocturnos pasamos por diversos momentos, haciendo especial hincapié en que la mañana posee unos ritmos más vinculados al trabajo mientras que el final de la tarde abre paso al desarrollo de las actividades lúdicas.

Es interesante destacar que con esta estructura, constante a lo largo del videojuego, presentada de una manera convencional y sin subrayados especiales, se resalta un aspecto definidor de las grandes ciudades y que llamó de manera especial la atención de los diseñadores de videojuegos de mundo abierto; se trata de la coexistencia en la ciudad de dos tipos de actividades (el negocio y el ocio) que siendo antagónicas forman, sin embargo, un todo indisoluble en el conjunto de la vida de sus habitantes y que se fueron convirtiendo de manera cada vez más radical en una de las diferenciaciones entre la sociedad urbana y la rural.

Así, los primeros minutos del juego son de especial importancia, pues ya desde el mismo arranque del juego encontramos aspectos que nos hablan de diversidad de matices y de una clara incidencia del tiempo en la vida de las personas. Son dignos de recordar los primeros momentos del juego en que el tren nos va llevando progresivamente hacia la ciudad de Londres, pasando por diferentes ambientes (el campo, la población dispersa, las fábricas, los barrios obreros) que rodean el núcleo urbano; esta secuencia está inspirada en muchos videojuegos anteriores en los que el acercamiento a la urbe se produce gradualmente y a través del transporte público, como, por ejemplo, en *Half-Life* (Valve, 1998) y en *Red Dead Redemption* (Rockstar Games, 2010).

Pero igualmente modélicas son las imágenes del despertar de la ciudad. La soledad inicial de las calles se va transformando con el crecimiento paulatino del número de

viandantes hasta transformarse en auténticas riadas, la salida de los medios de transporte a las calles, la apertura de las fábricas, todo lo cual continuará con el comienzo de la actividad de las tiendas, las tareas domésticas, el reparto del correo y los niños que juegan en las calles. Ese conjunto nos muestra la diversidad de formas de vida que coexisten en un lugar y en un momento y testimonian una gran riqueza de matices en diferentes ambientes.

Este quehacer cotidiano se nos ofrece tanto a través de la actividad en las fábricas con sus máquinas y chimeneas, como con el frenético ritmo de las calles con sus vendedores ambulantes, las disputas interrumpidas por la policía y los carruajes cruzándose continuamente, los barcos de vapor entrando y saliendo del puerto o la impresión y distribución de los periódicos vespertinos (desaparecidos en la actualidad).

Como hemos comentado anteriormente, la parte final del videojuego se centra en el mundo de las diversiones ciudadanas al contraponerse un ritmo vital diferente al de las imágenes anteriores; la superposición del mundo de los deportes (golf, remo, veleros, tenis, hípica, carreras diversas) con el de los espectáculos (entre los que concede una especial importancia a las peleas con apuestas y los diferentes números del teatro de variedades) forma un todo unitario que resalta como contrapunto entre los dos grandes bloques de actividades urbanas, a la vez que se avanza hacia un cierre circular del videojuego en torno a la vida de Londres (Bailes, 2019).

En la utilización de las imágenes Thierry Dansereau (el director de arte del videojuego) nos ofrece una serie de recursos animados muy concretos y que domina perfectamente; aunque encontremos un mundo abierto muy estudiado y dinámico, no deja de lado los planos largos para definir los ambientes, las panorámicas buscando seguir los desplazamientos de los carruajes y, aún más, la contraposición de objetos o actividades para transmitir sensaciones concretas al jugador (Bailes, 2019).

El otro gran videojuego de mundo abierto, donde el jugador puede moverse libremente por un mundo cosmopolita y abigarrado, es *Yakuza 0* dirigido por Kazuki Hosokawa, obra perfectamente insertada en la trayectoria profesional de este diseñador de videojuegos y en el conjunto del diseño y desarrollo de videojuegos de un estilo marcadamente japonés.

Frente a los criterios claramente documentalistas que envolvían el videojuego de Ubisoft nos encontramos con un videojuego en el que prima, de manera radical, la reflexión sobre la imagen y las posibilidades expresivas del videojuego. De esta manera, Hosokawa sitúa su obra en las coordenadas que impulsaron a la saga *Shenmue* (Sega,

1999; 2001), es decir, en la búsqueda de formas expresivas que faciliten un impacto sobre el jugador a la vez que suponen un soporte ideológico de los planteamientos de la nueva sociedad japonesa.

Lo primero que llama la atención es la dicotomía que se establece entre el Japón tradicional y la arrolladora modernidad que llegó con la ocupación norteamericana; es muy significativo que la visión de los barrios de Kabukicho en Tokio y Dotonbori en Osaka, núcleos del ocio nocturno, vaya precedida por la escenificación de un templo sintoísta (Hutchinson, 2019).

A ello se une que el hilo conductor de la trama del videojuego sea el código de la yakuza, la mafia japonesa, que desde el principio se nos hace presente con la honradez, la austeridad, la franqueza y la lealtad a Japón y que nos recuerda al bushido, el código ético medieval de los samuráis.

Hay una especie de metajuego pues el respeto a este código por parte de nosotros, los jugadores, es algo opcional, como sucede cuando tenemos que decidir qué hacer ante un robo. A ello se une el impulso criminal de uno de los protagonistas del videojuego, Goro Majima, que le lleva a colocarse en los momentos y lugares más complicados (riñas, peleas, robos) en un auténtico alarde de las posibilidades del videojuego para plasmar las situaciones más inverosímiles.

Pero, además, lo que nos ofrece este juego posee también unos rasgos peculiares; es indudable que se respeta la estructura vital de los principales barrios de ocio nocturno, como comentábamos en el caso de *Assassin's Creed Syndicate*, puesto que contemplamos el lento despertar de las calles, la progresiva incorporación al trabajo, las diferentes alternativas laborales que se desarrollan en una ciudad, el mundo de entretenimiento y diversión que surgen en la parte final de la jornada, pero todo ello viene marcado por unos criterios estéticos muy concretos (Hutchinson, 2019).

Así, al ofrecernos la falta de actividad en las primeras horas del día nos lleva a fijarnos en los maniqués de los escaparates, en los aparatos instalados en las calles o en los taxis, para posteriormente transmitirnos el despertar de la ciudad (el tren, una vez más, que se acerca a la urbe, la apertura de las tiendas y ventanas, el inicio del mercado) en paralelo al de las personas, y representarnos el aseo individual junto con la limpieza a la que se somete a las calles (Hutchinson, 2019).

La parte laboral de la vida ciudadana, así como aquella dedicada al entretenimiento, se nos ofrece con una fragmentación de temas muy diversos, que en el primero de los casos deambula entre los miembros de la yakuza, los camareros, los guardaespaldas, los

conductores de autobuses o los taxistas, mientras que la parte del ocio presenta múltiples actividades deportivas populares en Japón (béisbol, bolos, boxeo) y lúdicas como el karaoke, el baile o la fotografía.

A través de estas obras, plenamente integradas en el diseño y desarrollo de videojuegos de las dos últimas décadas, hemos constatado la diversidad de planteamientos y posibilidades que ofrecen los videojuegos, pero, sobre todo, hemos podido percibir la importancia concebida al mundo urbano y a sus posibilidades expresivas por parte de estos diseñadores de videojuegos profundamente preocupados por alcanzar nuevas fórmulas con las que renovar el mundo expresivo del videojuego.

REFERENCIAS

- Bailes, J. (2019). *Ideology and the Virtual City*. Winchester, WA: Zero Books.
- Dimopoulos, K. (2020). *Virtual Cities*. London, UK: Unbound.
- Flanagan, M. (2009). *Critical Play*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hutchinson, R. (2019). *Japanese Culture Through Videogames*. Newark, DE: Routledge.
- Juul, J. (2001). Games Telling Stories? A Brief Note on Games and Narratives. *Game Studies*, 1(1). <http://www.gamestudies.org/0101/juul-gts/>
- Lizardi, R. (2014). Bioshock: Complex and Alternate Histories. *Game Studies*, 14(1). <http://gamestudies.org/1401/articles/lizardi>
- Planells, A. J. (2015). *Videojuegos y mundos de ficción*. Madrid: Cátedra.
- Sawyer, B. (2007). Serious Games: Broadening Games Impact Beyond Entertainment. *Computer Graphics Forum*, 26(3). <https://doi.org/10.1111/j.1467-8659.2007.01044.x>
- Schulzke, M. (2009). Moral Decision Making in Fallout. *Game Studies*, 9(2). <http://gamestudies.org/0902/articles/schulzke>
- Sicart, M. (2011). Against Procedurality. *Game Studies*, 11(3). http://gamestudies.org/1103/articles/sicart_ap

CAPÍTULO 19

VIDEO-ANIMACIÓN EN LA CREACIÓN DE UN ENTORNO FORMATIVO BAJO ARQUITECTURA T-MOOC PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE.

Rosalía Romero Tena, Raquel Barragán Sánchez, Lorena Martín Párraga y María
Puig Gutiérrez

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que a continuación se presenta, se enmarca en el Proyecto I+D bajo el título “Diseño, producción y evaluación de t-MOOC para la adquisición por los docentes de “Competencias Digitales Docentes” (DIPROMOOC)”, y describe el proceso de creación de un entorno formativo bajo la arquitectura T-MOOC, haciendo mayor hincapié en la creación de la video-animación por su alto poder motivador.

1.1. La Competencia Digital Docente (CDD)

Pocas son las palabras que se utilizan en mayor grado que el término competencia, y todavía más si la vinculamos con otros términos como profesionales, docente o digitales. López (2016) tras realizar una revisión de las diferentes acepciones del término llega a la conclusión de que la competencia “vendría a ser una actuación integral capaz de articular, activar, integrar, sintetizar, movilizar y combinar los saberes (conocer, hacer y ser) con sus diferentes atributos” (p. 316). Referidas a los docentes hacen alusión al conjunto de conocimientos, características personales, actitudes y habilidades que posibilitan el desempeño de la actuación docente; “es decir hablamos de competencia si hay desempeño, conocimiento y acciones” (Tourón et ál., 2018, p. 27).

En la actualidad existe una fuerte presencia de las tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad en general y en las instituciones educativas en particular (Adams et ál, 2017). El uso tecnológico va en aumento junto con el desarrollo de nuevas estrategias y herramientas digitales como son los MOOC, la realidad aumentada, las analíticas de aprendizaje.... Para arrojar luz a esta temática, han surgido diferentes

estudios que han culminado en distintos marcos competenciales, que tratan de facilitar la comprensión de la CDD, así como su evaluación (INTEF, 2017; ISTE 2018; Law et ál., 2018; Redecker, 2017).

Estos marcos competenciales, nos ofrecen referentes en los que centrarnos para implementar herramientas y programas de capacitación docente vinculados a la CDD. La propuesta elaborada por el INTEF (2017) se centra en cinco áreas competenciales: a) información y alfabetización informacional, b) comunicación y colaboración, c) creación de contenido digital, d) seguridad, y e) resolución de problemas. El Marco Europeo para la Competencia Digital Docente (DigCompEdu) establece 6 áreas: Compromiso profesional, recursos Digitales, Pedagogía Digital, Evaluación Digital, Empoderar a los estudiantes y facilitar la Competencia Digital a los estudiantes. Este ha sido el referente principal tomado para determinar los contenidos sobre los que gira la creación y diseño de nuestro entorno formativo bajo la arquitectura t-MOOC, para la capacitación del profesorado (Cabero, et ál., 2020).

1.2. Los MOOC: tecnología para el aprendizaje

Es en 2008 cuando tuvo lugar el primer curso considerado como MOOC denominado “Connectivism and Connected Knowledge (CCK08)”, pero es en 2012 cuando estos fueron conocidos y usados por todos, desde entonces se han convertido en una tecnología emergente que en los últimos años se está fuertemente acercando a las instituciones educativas. Algunos autores han llegado a plantearla como una tecnología disruptiva que transformaría la formación y las instituciones que a ellas se dedican (López de la Serna, 2016).

El desarrollo de los MOOC está íntimamente ligado al apogeo y expansión de las TIC en los entornos educativos formales y se vinculan de forma clara al auge de la publicación de contenidos educativos abiertos y al aprendizaje social. Es por ello que MOOC puede definirse como: cursos gratuitos:

Cursos gratuitos en abierto, compuesto fundamentalmente por Recursos Educativos Abiertos (OER) y diseñados para ser cursados, a través de una plataforma o entorno personal de aprendizaje instalado en la red Internet, por cualquier persona, de manera autónoma, sin necesidad de contar con un profesor o tutor de apoyo en red al otro lado de la conexión. (Marauri, 2014, p. 40).

La evolución de los MOOC ha provocado diversidad de modelos y taxonomías, diferentes autores identifican algunos modelos: transferMOOCs, madeMOOCs, synchMOOCs,...; si bien se siguen ampliando con nuevas versiones (López de la Serna, 2016); la realidad es que se pueden concretar en dos tipos básicos: xMOOC y cMOOC los primeros, tienden a ser cursos universitarios tradicionales de e-learning que se adaptan a las características de las plataformas de los MOOC, mientras que los segundos se apoyan en la filosofía del aprendizaje conectivista de Siemens y Downes. En los últimos tiempos algunos autores (Cabero et ál., 2014; Vázquez et ál., 2013), amplían esta división con un modelo que se podría considerar como híbrido de los dos anteriores, y que tiende a apoyarse en la realización de tareas por parte del estudiante, los denominados t-MOOC, -MOOC o task-based MOOC.

Este tipo de MOOC se caracteriza por centrarse principalmente en la adquisición de ciertas aptitudes y destrezas mediante la realización de actividades y en la creación de una comunidad educativa que permita el intercambio de ejemplos y la ayuda mutua. Señalar que presenta, frente a las otras modalidades, una serie de ventajas: implican acciones más significativas para los estudiantes, no funcionan como meros transmisores de información, no tratan al alumnado de forma pasiva, aunque no se centran exclusivamente en las conexiones que realizan el alumnado porque podría conllevar la no producción de aprendizaje significativo. Las tareas que se incorporan pueden ser de diferente tipo: resolución de casos, lectura y análisis de documentos, construcción de recursos en diferentes formatos, análisis de sitios web, elaboración de blog y wikis, elaboración de mapas conceptuales, resolución de problemas, configuración de crucigramas sobre términos científicos, ... actividades que pueden ser elaboradas tanto de forma individual como grupal o colaborativas.

Partiendo de los aspectos anteriores, en esta ponencia se describe el proceso de creación de una parte importante del t-MOOC que es el diseño y creación de los videos-animación dirigido a docentes de Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional para la formación en la CDD (Cabero y Romero, 2020) como un elemento motivador dentro del entorno de formación que se está creando.

1.3. Video-animación como tecnología motivadora

Los nuevos entornos educativos aportan mejoras en el proceso de aprendizaje a través de herramientas que facilitan la adquisición de conocimientos mediante la visualización

del contenido a tratar. Los recursos didácticos están jugando un papel relevante dentro del aula. Estos se entienden como: cualquier material que docentes o alumnos elaboren, seleccionen y utilicen para apoyar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Barroso y Gallego, 2017).

El uso de la video-animación entraría aquí como una forma de presentación de contenido a través del uso de imágenes que logran crear en el observador, la sensación de movimiento, despertando de esta forma emociones que incentivan y despiertan la motivación, permitiendo, a su vez, presentar los conceptos de forma intuitiva y global, logrando favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Consistiría, por tanto, en la creación de escenas animadas a través de la proyección sucesiva de imágenes y objetos, que mejoran la captación del contenido a desarrollar. La finalidad, por tanto, sería conseguir que el estudiante logre gestionar su aprendizaje a través de este recurso, permitiéndole cierta libertad y apertura en su autoaprendizaje, asegurando el entendimiento del contenido a transmitir, así como una mayor retención gracias a la visualización de la explicación.

Partimos de la base, que el video es motivante para los estudiantes, ya que facilita la comprensión a través de la ejemplificación de los temas tratados, logrando una menor carga cognitiva a la hora de retener los conocimientos. Si, además, se tiene en cuenta que el texto y las imágenes, constituyen las herramientas esenciales de la enseñanza, junto con el poder incuestionable que la imagen otorga a la comunicación, el uso de dicha técnica potenciará su poder transmisor, gracias a los mensajes virtuales que logran captar la atracción de la mirada. Es de destacar, que esta práctica suele estar condicionada al grado de interés y motivación del alumnado, en torno a las tareas, objetivos y objetos de aprendizaje (Bryndum y Monte, 2005).

2. MÉTODO

En este apartado describiremos cómo ha sido el proceso seguido hasta llegar al momento en el que nos encontramos de creación del entorno formativo para la CDD. El proyecto DIPROMOOC se articula en tres grandes fases:

Primera fase: Determinación de los contenidos formativos. Para alcanzar esta primera fase se han llevado a cabo diferentes acciones:

- Revisión y análisis de las principales propuestas y marcos competenciales.

- Realización de una lista de chequeo (“check list”) con las principales dimensiones de las CDD y los distintos niveles de adquisición propuesto.
- Adaptación de un instrumento que permite la evaluación de la Competencia Digital Docente que ha sido aplicado vía Internet, para facilitar su administración y recogida de información.
- Estudio Delphi mediante el “juicio de expertos” con profesionales de diferentes instituciones educativas para la configuración definitiva de la lista CDD que deben poseer los docentes (Cabero, Romero y Palacios, 2020).

Segunda fase: Se ha creado una comunidad virtual formada por profesorado preocupados por las CDD. La comunidad virtual creada, sirve a un doble objetivo, por un lado, nos permite dar a conocer los datos progresivos que se van obteniendo del proyecto, y obtener también un feed-back respecto a la evolución del proyecto, la validez de los resultados alcanzados, y el interés despertado por el t-MOOC que se elaborará (Romero et al., 2020).

Tercera fase. Crear un entorno formativo bajo la arquitectura t-MOOC, para la capacitación del profesorado en la adquisición de la competencia digital docente. Los resultados que se presentan a continuación están centrados en los procedimientos llevados a cabo en esta fase, más concretamente en la producción de los videos-animación que se incluirán en los diferentes contenidos formativos. Para el diseño de un t-MOOC se debe tener en cuenta su carácter instruccional y su carácter técnico vinculado a las características de producción, al software que va a ser utilizado y a la plataforma web en la se alojará. El diseño y creación de los videos-animación como pilares para la posterior creación de e-actividades que generen el mapa de aprendizaje para que cada docente pueda elegir la ruta que considere más idónea para llegar a adquirir sus CDD partiendo de su situación actual.

3. RESULTADOS

3.1. Estructura de los contenidos y diseño del t-MOOC

Superada la primera fase y con los contenidos identificados, se ha determinado la estructura de los mismos. Para asegurar que todos los bloques de contenidos tengan la misma estructura se ha elaborado un libro de estilo donde se plantea la estructura general,

los criterios de calidad a seguir, e-actividades a realizar...; para ello hemos utilizado el libro de estilo de diseño de materiales para la formación virtual ya elaborado previamente (Cabero et ál., 2014) y en el “Informe MOOC y criterios de calidad” elaborado en el 2015 por la CRUE.

La estructura general que presentan los módulos de contenidos es la siguiente: presentación de la acción formativa que se llevará mediante un clip de vídeo elaborado en formato Polimedia y con una guía del curso (se indica el cronograma, el programa y los criterios de evaluación); el desarrollo, que comienza con dos actividades básicas, un tiempo para que los estudiantes se socialicen (se presenten, muestren sus interés por el curso,...) en un foro especialmente creado para ello, su tiempo será de una semana; posteriormente vendrá el período de trabajo con los contenidos, teniendo cada una de las unidades que corresponden a las diferentes CDD identificadas la siguiente estructura:

- 1) Guía de aprendizaje: objetivos y competencias que, a alcanzar con esa unidad, recomendaciones para su seguimiento, bibliografía básica y para saber más...,
- 2) Clip de vídeo presentando la información básica de la unidad será una video-animación, para la elaboración de los vídeos se tendrán en cuenta las recomendaciones ofrecidas por diferentes autores para la producción de estos recursos cuando son incorporados a los MOOC: corta duración, evitar los bustos parlantes, incorporar entusiasmo, etc... (Cabero, 2018; Meseguer et al., 2017).
- 3) Y finalmente se diseñarán e-actividades que deberán desarrollar los estudiantes (se propone la realización de dos actividades como máximo de las cuatro propuestas). Se evaluarán las actividades siguiendo las formas utilizadas en los MOOC.

3.2. Producción de los videos-animación del t-MOOC

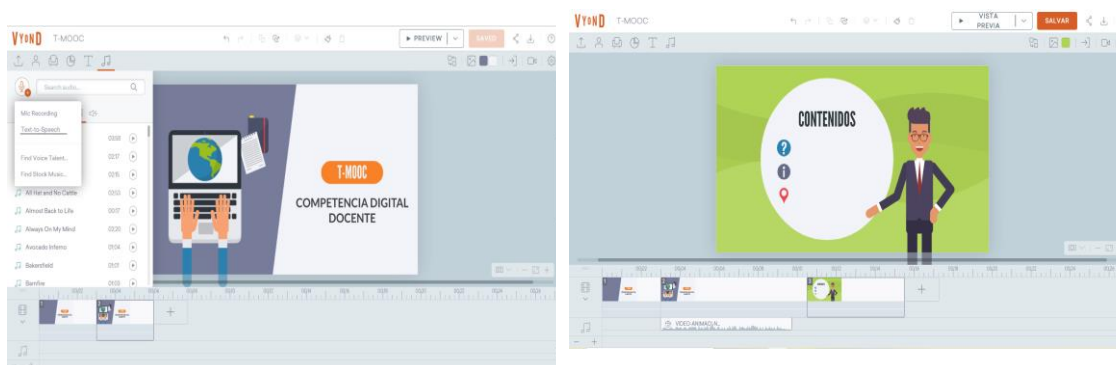
Una vez elaborados los guiones de contenidos, para cada uno de los proyectos y revisado por los diferentes equipos de los proyectos coordinados, con los técnicos, diseñadores gráficos, y equipo de elaboración audiovisual se realizarán los diferentes contenidos seleccionados. Para comenzar a crear los videos, se hará uso de la herramienta 2.0 “**Yvond**”, la cual permite la creación de videos animados. Mediante esta plataforma virtual podemos cargar diferentes recursos como: cuadros de textos, pistas de música, archivos de audio, de imagen, entre otras funciones, permitiendo profundizar en el aprendizaje, así como la posibilidad de adquirir los conocimientos con una menor carga cognitiva.

Lo primero que debemos tener en cuenta, antes de comenzar a crear contenido de cada video, es determinar cuáles van a ser los diferentes puntos a desarrollar. Para ello nos ayudaremos de una serie de guías educativas cuyo contenido será secuenciado en cada una de las escenas que compongan las animaciones, atendiendo a una idea concreta la cual se irá elaborando con los diferentes elementos que incluye el gestor de animaciones. Por tanto, lo primero es esbozar las escenas, es decir, se debe determinar la información que se desea hacer llegar como presentación inicial.

Una vez detallada, y, en segundo lugar, plantearíamos las imágenes, las cuales se animarán. Estas enfatizarán el contenido a través de su visualización llegando a transmitir la idea principal en relación con el contenido y la temática. Añadidas las imágenes, iremos intercalando diferentes escenas junto con sus transiciones. Acompañaremos el texto y la imagen con un tercer componente, el audio, ya que una de las funciones que este recurso ofrece es la locución de las escenas. Esto logrará una mayor captación de la atención por parte del estudiante.

Figura 1.

Animación del contenido



Para matizar el contenido y mantener un contacto más directo y personalizado con el alumno, se crearán una serie de personajes animados que logren representar el escenario formativo, lo cual ayudará al alumnado a familiarizarse con el contenido a tratar. Siguiendo estos pasos, se irán creando diferentes representaciones, junto con sus respectivos escenarios, los cuales lograrán plasmar el contenido de cada una de las competencias que se pretenden mostrar y con ello el objetivo principal que se persigue a través de su uso.

3.3. Evaluaciones de los videos-animación para t-MOOC.

Una vez producidos todos los videos-animación de cada una de las competencias a trabajar por los docentes, para la evaluación de los contenidos, así como su utilidad e idoneidad, seguiremos diferentes procedimientos secuenciados como: evaluación por los productores, evaluación por expertos y a través de un estudio piloto con docentes de niveles no universitarios.

4. CONCLUSIONES

Nos encontrarnos justo en la fase de finalización de los videos-animación, no podemos ofrecer conclusiones sobre la evaluación de los mismos, ya que aún no hemos podido iniciar este proceso, por tanto, no disponemos de datos e información para este apartado. Cuando se realicen las evaluaciones se mostrarán y detallarán aquellas recomendaciones, cambios y/o modificaciones por partes de productores, expertos y docentes que mejoren y enriquezcan la calidad de los videos para su incorporación definitiva al entorno de formación.

REFERENCIAS

- Bryndum, S., y Monte, J. (2005). La motivación en los entornos telemáticos. RED: *Revista de Educación a Distancia*, 13. <https://revistas.um.es/red/article/view/24381>
- Cabero, J y Romero, R. (2020). Diseño de un t-MOOC para la formación en competencias digitales docentes: estudio en desarrollo (Proyecto DIPROMOOC). *Innoeduca: International Journal of Technology and Educational Innovation*, 8(1), 4-13. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2020.v6i1.7507>
- Cabero, J., Romero, R. y Palacios, A. (2020) Evaluation of Teacher Digital Competence Frameworks Through Expert Judgement: The Use of the Expert Competence Coefficient. *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 275-293. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2020.7.578>
- Cabero, J., Romero, R., Barroso, J. M y Palacios, A (2020). Marcos de competencias digitales docentes y su adecuación al profesorado universitario y no universitario. *Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 42(2), 137-158. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp137-158>

- Cabero, J. (dir) (2018). *La incorporación de las producciones polimedias a la formación universitaria*. SAV de la Universidad de Sevilla.
- Cabero, J., González, N., Trinidad, A. C., Ramírez, L., William, T. y Fernández, V. (2014). *Manual para el Desarrollo de la Formación Virtual en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Libro de Estilo*. INTEC.
- Barroso, J. M. y Gallego, O. (2017). Producción de recursos de aprendizaje apoyados en Realidad Aumentada por parte de estudiantes de Magisterio. *EDMETIC. Revista de Educación Mediática y TIC*, 6(1), 23-38.
- Adams, S., Cummis, M., Davis, A., Freeman, A., Hall, C. y Ananthanarayanan, V. (2017). NMC Horizon Report 2017 Higher Education Edition. The New Media Consortium. <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2017/2/2017horizonreporthe.pdf>
- López de la Serna, A. (2016). *Integración de los MOOC en la enseñanza universitaria. El caso de los SPOC*. [Tesis doctoral Universidad del País Vasco, no publicada].
- López, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(1), 311-322.
- Marauri, P. M. (2014). La figura de los facilitadores en los Cursos Online Masivos y Abiertos (COMA/MOOC): nuevo rol profesional para los entornos educativos en abierto. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(1), 35- 67. <https://doi.org/10.5944/ried.17.1.11573>
- Meseguer- Martínez, A., Ros-Gálvez, A. y Rosa-García, A. (2017). Satisfaction with online teaching videos: A quantitative approach. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(1), 62-67, <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1143859>
- Romero, R., Llorente, C., Barragán, R., Puig, M. y Martínez, S. (2020). *Diseño, creación y validación de una comunidad virtual para el análisis de las competencias digitales docentes en niveles no universitarios* [Comunicación Congreso EDUTECH 2020]. Universidad de Sevilla.
- Tourón, J., Martín, D., Navarro, E., Pradas, S. y Íñigo, V. (2018). Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital de los profesores (CDD). *Revista Española de Pedagogía*, 269, 25-54. <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-02>

- Vázquez, E., López, E. y Sarasola, J. L. (2013). *La expansión del conocimiento abierto: los MOOC*. Octaedro.
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Común-de-Competencia-Digital-Docente.pdf
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu>
- ISTE. (2018). Standards for Educators. International Association for Technology in Education. <https://www.iste.org/standards/for-educators>
- Law, N, Woo, D., De la Torre, J. y Wong, G. (2018). A global framework of reference on digital literacy skills for indicator 4.4.2. UNESCO. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf>

CAPÍTULO 20

INNOVACIÓN Y USO DE LA TECNOLOGÍA DIGITAL. ESTUDIO DE LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE.

Antonio Palacios-Rodríguez y Julio Barroso-Osuna

Investigación derivada del proyecto “Diseño, producción y evaluación de t-MOOC para la adquisición de competencias digitales del profesorado universitario” (US-1260616), financiado por la Junta de Andalucía (Consejería de Economía y Conocimiento) a través de las ayudas para Proyectos I+D+i FEDER Andalucía 2014-2020.

1. INTRODUCCIÓN

Todo se ha invertido y todo se ha transformado en el ámbito educativo desde hace ya varias décadas hasta los momentos actuales. Esto ha sido con una profundidad de tal calibre, que una vez que ha sucedido se puede comprender que lleva implícita una gran revolución. Esta revolución digital o tecnológica que ha sacudido todos los pilares básicos de nuestra sociedad, en todos los ámbitos: artístico, cultural, económico o industrial. Para el ámbito pedagógico, los que más han influido en dicha transformación han sido los cambios sociales y educativos.

La aparición de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) supone, sobre todo con la llegada de Internet de manera accesible al público en general, centrar todos los esfuerzos en el desarrollo de sistemas de gestión del aprendizaje, Learning Management System (LMS), herramientas colaborativas para la edición y compartición de información, o herramientas de comunicación e interacción, entre otras, siendo la clave en el uso efectivo de estos recursos TIC por parte del profesorado de una potente formación permanente (Liesa-Orús et ál., 2020). Sin embargo, desde su integración en contextos educativos, los problemas empiezan a ser evidentes, pues el foco de estudios e investigaciones se centra en la herramienta tecnológica y sus potencialidades técnicas, y no en la capacitación que era necesaria implementar para incorporarlas de manera didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje, más aun prestando especial atención a los niveles de educación superior (Cabero, 2007; Cabero y Llorente, 2005; Jackson, 2017; Finnegan y Ginty, 2019; Padilla-Hernández et al., 2020). Estudios previos

evidencian algunas carencias en el nivel de capacitación tecnológica y pedagógica, tanto por parte de docentes como discentes (Guillén-Gámezy Mayorga-Fernández, 2020; Silva et ál., 2019), que pasados los años, y pensando que estas competencias podrían ir mejorando al estar continuamente en contacto con las TIC, una pandemia mundial como es el COVID19 ha hecho visibles a través de infinidad medios de comunicación y redes sociales unas reveladoras necesidades que están siendo difícilmente cubiertas y otras que ni siquiera habían sido abordadas en profundidad (Auma y Achieng, 2020; Daniel, 2020; Murphy, 2020; Ortiz, 2020).

Teniendo en cuenta todo este panorama educativo complejo, dinámico e incierto, cualquier profesional que se dedica al ámbito de la educación es consciente de que el futuro profesional de profesores y estudiantes se articula a través de la incorporación de las TIC. Éstas quedan supeditadas, por una parte, a una elevada capacitación y motivación en lo que el uso de estas herramientas de manera eficiente se refiere (Siddig et ál., 2016; Tondeur et ál., 2018); y, por otra parte, como pieza clave para poder planificar e integrarlas efectivamente, el factor tiempo (Drijvers et ál., 2010; Prieto-Rodríguez, 2016). Por ello, se enfatiza la necesidad de obtener una capacitación adecuada de competencia digital docente en tiempo y forma, aquella que permite desarrollar de manera adecuada y con criterios pedagógicos los contenidos del curso a los alumnos que se ven favorecidos por recursos tecnológicos (Krumsvik, 2014).

El interés de este trabajo está vinculado a la aplicación y estudio del modelo español de Competencia Digital Docente promovido por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Por consiguiente, el problema de investigación que se plantea en este estudio es el siguiente: ¿cuáles son los niveles de competencia digital en innovación y uso de la tecnología digital que presenta el profesorado universitario en base al Marco Común de Competencia Digital Docente, según su capacidad de innovación y uso de la tecnología digital?

2. MÉTODO

2.1. Diseño

Se plantea un estudio descriptivo que tiene en cuenta la participación de docentes universitarios los cuales deben contestar un cuestionario de autoevaluación con

escalamiento tipo Likert (1.Nada, 2.Muy poco, 3.Poco, 4.Algo, 5.Bastante y 6.Mucho). Dicha herramienta de recogida de datos, que ha sido refinada en sesiones con expertos, es analizada con los programas informáticos SPSS (versión 23) y AMOS (versión 24). Para ello, se opta por aplicar análisis de la fiabilidad y descriptivos.

Este trabajo se puede englobar en lo que se denominan investigaciones de metodología ex post facto, aquella que se aplica después de que el hecho haya sucedido, sin modificar las variables (Hernández et ál., 2014). Con este diseño no se pretende modificar las variables objeto de estudio sino explorar su naturaleza y comportamiento en la muestra analizada.

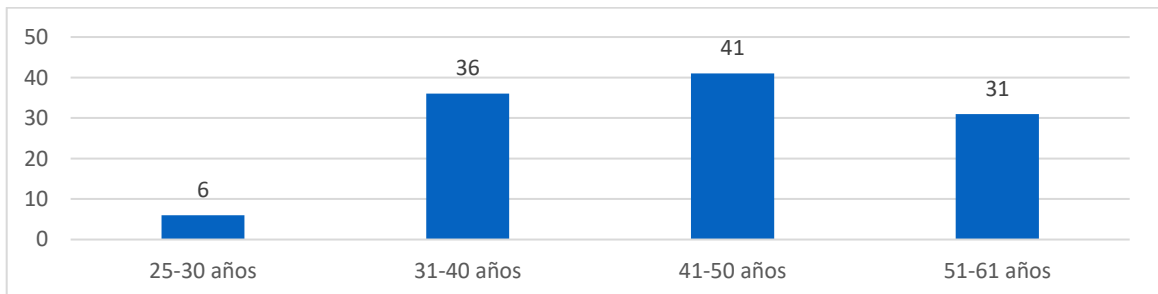
2.2. Muestra

La población objeto de estudio está compuesta por 233 docentes universitarios españoles: 79 mujeres y 35 hombres.

La edad media de los participantes es de unos 45 años (Figura 1). Existe una mayor concentración de participantes con edades en torno a 31-50 años.

Figura 1.

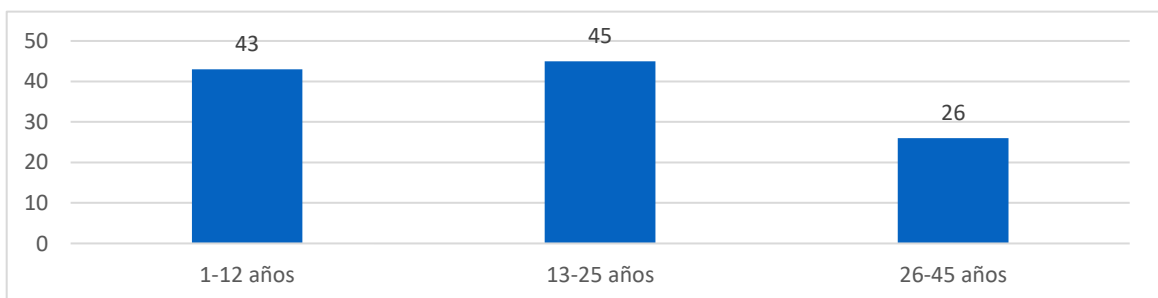
Descripción de la población que ha realizado el cuestionario: edad.



En relación a los años de servicio, la media de los docentes es de 16 (Figura 2).

Figura 2.

Descripción de la población que ha realizado el cuestionario: años de servicio.



2.3. Técnicas de recogida de datos

Para recoger los datos, se ha elaborado un cuestionario basado en el Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017) y Marco europeo de Competencia Digital Docente DigCompEdu (Punie y Redecker, 2018). Los diferentes ítems, que han sido refinados en diferentes sesiones de tutorías con expertos, responden a las tres dimensiones competenciales a evaluar.: nivel de conocimiento y uso de los recursos digitales (12), nivel de implicación en formación online (12) y nivel de implicación en proyectos de innovación docente colaborativos digitales (7).

En la Tabla 1 se presentan los 31 ítems correspondientes a las 3 dimensiones, relacionándolos con su nomenclatura de análisis, la dimensión competencial a la que pertenecen, el descriptor y subdescriptor competencial a los que hacen referencia y el subnivel competencial relacionado. Cada ítem se mide en una escala Likert de 6 intervalos (1.Nada, 2.Muy poco, 3.Poco, 4.Algo, 5.Bastante y 6.Mucho).

Tabla 1.

Descripción de los ítems del cuestionario.

Nº	ÍTEM	DIMENSIÓN COMPETENCIAL	DESCRIPTOR COMPETENCIAL	SUBDESCRIPTOR COMPETENCIAL	SUBNIVEL
1	A1	Recursos digitales.	Conocer dentro del ámbito educativo.	Recursos clásicos.	A1
2	A2	Recursos digitales.	Usar en clase.	Recursos clásicos.	A2
3	A3	Recursos digitales.	Crear para el alumnado.	Recursos clásicos.	B1
4	A4	Recursos digitales.	Usar para mostrar el trabajo del alumnado.	Recursos clásicos.	B2
5	A5	Recursos digitales.	Crear de forma colaborativa.	Recursos clásicos.	C1
6	A6	Recursos digitales.	Compartir.	Recursos clásicos.	C2
7	A7	Recursos digitales.	Conocer dentro del ámbito educativo.	Recursos innovadores.	A1
8	A8	Recursos digitales.	Usar en clase.	Recursos innovadores.	A2
9	A9	Recursos digitales.	Crear para el alumnado.	Recursos innovadores.	B1
10	A10	Recursos digitales.	Usar para mostrar el trabajo del alumnado.	Recursos innovadores.	B2
11	A11	Recursos digitales.	Crear de forma colaborativa.	Recursos innovadores.	C1
12	A12	Recursos digitales.	Compartir.	Recursos innovadores.	C2
13	B13	Formación online docente.	Conocer dentro del ámbito educativo.	Espacios de formación online clásicos.	A1
14	B14	Formación online docente.	Participar.	Espacios de formación online clásicos.	A2
15	B15	Formación online docente.	Usar para buscar soluciones.	Espacios de formación online clásicos.	B1
16	B16	Formación online docente.	Crear experiencias educativas.	Espacios de formación online clásicos.	B2

Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19

17	B17	Formación online docente.	Fomentar la participación de la comunidad educativa.	Espacios de formación online clásicos.	C1
18	B18	Formación online docente.	Formar a otros compañeros.	Espacios de formación online clásicos.	C2
19	B19	Formación online docente.	Conocer dentro del ámbito educativo.	Espacios de formación online innovadores.	A1
20	B20	Formación online docente.	Participar.	Espacios de formación online innovadores.	A2
21	B21	Formación online docente.	Usar para buscar soluciones.	Espacios de formación online innovadores.	B1
22	B22	Formación online docente.	Crear experiencias educativas.	Espacios de formación online innovadores.	B2
23	B23	Formación online docente.	Fomentar la participación de la comunidad educativa.	Espacios de formación online innovadores.	C1
24	B24	Formación online docente.	Formar a otros compañeros.	Espacios de formación online innovadores.	C2
25	C25	Proyectos de innovación docente colaborativos digitales.	Conocer.		A1
26	C26	Proyectos de innovación docente colaborativos digitales.	Utilizar actividades relacionadas.		A2
27	C27	Proyectos de innovación docente colaborativos digitales.	Participar de forma individual.		B1
28	C28	Proyectos de innovación docente colaborativos digitales.	Participar de forma cooperativa.		B2
29	C29	Proyectos de innovación docente colaborativos digitales.	Informar a la comunidad educativa.		B2
30	C30	Proyectos de innovación docente colaborativos digitales.	Promover participación de la comunidad educativa.		C1
31	C31	Proyectos de innovación docente colaborativos digitales.	Generar conocimiento de forma colaborativa.		C2

2.4. Técnicas de análisis de datos

La fiabilidad del cuestionario se ha calculado mediante el coeficiente Alfa de Cronbach en su conjunto. Los resultados obtenidos se han contrastado a partir del coeficiente Omega de McDonald. Paralelamente y, antes de comenzar el análisis descriptivo, se ha comprobado que los datos no se distribuyen normalmente a través de un estudio descriptivo en el que se ha tenido en cuenta la asimetría y curtosis. La prueba de bondad de ajuste Kolmogorov-Smirnov ha confirmado esta comprobación, con significación (p-valor) igual a ,000 para todos los ítems (distribución no normal).

Los métodos y pruebas propuestas para el análisis descriptivo de los datos con el programa informático SPSS son los siguientes: análisis de frecuencias teniendo en cuenta los estadísticos relacionados con la tendencia central, que describen la localización de la distribución: media; dispersión, que miden la cantidad de variación o de dispersión en los

datos: desviación estándar, varianza. Además, para facilitar la lectura de los datos, se hace uso de diferentes gráficos de frecuencias (gráficos de columnas agrupadas).

3. RESULTADOS

3.1. Fiabilidad

La fiabilidad del cuestionario se ha calculado mediante el coeficiente Alfa de Cronbach.

Los resultados globales muestran una fiabilidad alta del cuestionario, analizando los 31 ítems como un único conjunto, con un coeficiente Alfa de Cronbach de ,936. Por su parte, los resultados obtenidos se han contrastado a partir del coeficiente Omega de McDonald, calculado a partir de los pesos factoriales de la matriz de componente a partir de un análisis de componentes principales extrayendo un único factor. El resultado corrobora la fiabilidad obtenida anteriormente por coeficiente Alfa de Cronbach. En este caso, el coeficiente Omega de McDonald es de ,934.

3.2. Recursos digitales

Los resultados obtenidos en la dimensión “recursos digitales” son presentados en la Tabla 2. Se observa una dispersión alta en los datos, es decir, la diversidad de respuesta es alta. Dicha afirmación se refuerza con la desviación estándar (todas cercanas a 1,5), varianza (entre 1 y 3), rango (entre 4 y 5), mínimo (1-Nada o 2-Muy poco, dependiendo del ítem) y máximo (6-Mucho). En relación con la tendencia central y distribución de datos, se observa que existen notables diferencias entre las puntuaciones medias de cada factor. De esta forma, la mediana de las respuestas para el primer factor (nivel básico-intermedio de creación y uso de recursos digitales clásicos) se sitúa entre 4-Algo y 5-Bastante; el segundo factor (nivel básico-intermedio de creación y uso de recursos digitales innovadores) entre 3-Poco y 4-Algo y el tercer factor (nivel avanzado de creación y uso de recursos digitales) 2-Muy poco. Dicho fenómeno se corrobora al analizar la asimetría y curtosis de los factores. En todos los casos la distribución es asimétrica. El agrupamiento de datos se distribuye dependiendo del nivel: mayor agrupamiento a favor de 6-Mucho, 5-Bastante y 4-Algo para el primer factor, 4-Algo, 3-

Poco y 2-Muy poco para el segundo factor y 3-Poco, 2-Muy poco y 1-Nada para el tercer factor.

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos dimensión “recursos digitales”.

Ítem	A1	A2	A3	A7	A9	A10	A5	A11	A12
Media	4,82	4,59	3,75	4,24	2,68	2,85	2,14	2,16	2,39
DT	1,052	1,046	1,594	1,352	1,752	1,614	1,296	1,543	1,633

3.2. Formación online docente

Los resultados de la dimensión “formación online docente” son observables en la Tabla 3. La dispersión de los datos es menor a la anterior, es decir, no hay tanta diversidad de respuesta. La desviación estándar del cuarto y quinto factor (nivel básico-intermedio de implicación en espacios clásicos de formación online y nivel básico-intermedio de implicación en espacios innovadores de formación online respectivamente) están próximas a 1,5; la varianza del sexto factor (nivel avanzado de implicación en espacios de formación online) es baja (cercasas a 0,8). Los rangos de los ítems oscilan entre 4 y 5, a excepción del ítem B24 (3). En relación con la tendencia central y distribución de datos, se vuelven a observar diferencias significativas entre las puntuaciones medias de cada factor. La mediana de las respuestas del cuarto factor se sitúa entre 5-Bastante y 4-Algo y el quinto y sexto factor 1-Nada. Dicho fenómeno se corrobora al analizar la asimetría y curtosis de los factores. En todos los casos la distribución es asimétrica, con un agrupamiento de datos que se distribuye dependiendo del nivel: mayor agrupamiento a favor de 6-Mucho, 5-Bastante y 4-Algo para el cuarto factor; 2-Muy poco y 1-Nada para el quinto factor y 1-Nada para el sexto factor.

Tabla 3.

Estadísticos descriptivos dimensión “formación online docente”.

Ítem	B13	B14	B15	B16	B19	B21	B22	B23	B18	B24
Media	4,32	3,46	3,46	3,18	2,26	1,80	1,87	1,65	1,38	1,14
DT	1,352	1,597	1,625	1,652	1,704	1,358	1,417	1,234	0,935	0,530

3.3. Proyectos de innovación docente colaborativos digitales

En la Tabla 4 se puede observar el análisis descriptivo de los datos resultantes de la dimensión “proyectos de innovación docente colaborativos digitales”. La dispersión de los datos es igual a la anterior, es decir, la diversidad de respuesta es menor a la de la dimensión “recursos digitales”. La desviación estándar del séptimo factor (nivel básico-intermedio de implicación en proyectos de innovación docente colaborativos digitales) se sitúa en torno a 1,25 y la del octavo factor (nivel intermedio-avanzado de implicación en proyectos de innovación docente colaborativos digitales), la más baja de todos los factores, en torno a 0,85. Los datos de las varianzas son muy similares: alta para el séptimo factor y baja para el octavo. El rango de los ítems es, para todos los casos, de 4 puntos. En relación con la tendencia central y distribución de datos, se vuelven a observar diferencias significativas entre las medianas de las respuestas de cada factor. La mediana del séptimo factor se sitúa entre 2-Muy poco y 1-Nada y la del octavo factor en 1-Nada. Dicho fenómeno se corrobora al analizar la asimetría y curtosis de los factores. En todos los casos la distribución es asimétrica, con un agrupamiento de datos que se distribuye dependiendo del nivel: mayor agrupamiento a favor de 3-Poco, 2- Muy poco y 1-Nada para el séptimo factor y 2-Muy poco y 1-Nada para el octavo factor.

Tabla 3.

Estadísticos descriptivos dimensión “proyectos de innovación docente colaborativos digitales”.

Ítem	C25	C26	C27	C29	C30	C31
Media	2,40	1,85	1,86	1,46	1,42	1,47
DT	1,400	1,107	1,211	,894	,840	,864

4. DISCUSIÓN

Los resultados implican que:

- La mayoría de docentes poseen un nivel básico-intermedio de creación y uso de recursos digitales clásicos: los conocen (ítem A1) y los usan en clase (ítem A2). En menor medida, los docentes poseen un nivel básico-intermedio de creación y uso de recursos digitales innovadores: destacan su alto conocimiento de los mismos (ítem A7) y su poco uso en clase (ítems A8 y A9). En relación con el nivel avanzado de creación y uso de recursos digitales, la mayoría de docentes destacan su poca o nula habilidad para crearlos de forma cooperativa (ítems A5 y A11) o compartirlos con otros docentes (ítem A12).

- La mayoría de docentes poseen un nivel básico-intermedio de implicación en espacios clásicos de formación online: en mayor medida los conocen (ítem B13) y en menor medida participan en ellos (ítem B14), los usan para buscar soluciones (ítem B15) y crean experiencias educativas a partir de los mismos (ítem B16). Conjuntamente, la mitad de los docentes no alcanzan el nivel básico-intermedio de implicación en espacios innovadores de formación online: la mayoría ni los conoce (ítem B19) ni participa en ellos (ítems B19, B20, B21); solo un pequeño porcentaje destaca el conocimiento de los mismos (ítem B19) y, en menor medida, implicación (ítems B19, B20, B21). En relación con el nivel avanzado de implicación en espacios de formación online, la gran mayoría de docentes niega haber formado a otros compañeros en este tipo de espacios de formación (ítems B18 y B24).
- La mayoría de docentes poseen un nivel básico-intermedio de implicación en proyectos de innovación docente colaborativos digitales, menor a los niveles básicos-intermedios anteriores: la mitad de los encuestados dicen conocerlos y participar algo, poco o muy poco (ítems C25, C26 y C27); la otra mitad ni siquiera los conocen. Conjuntamente, casi la totalidad los docentes no alcanzan el nivel intermedio-avanzado de implicación en proyectos de innovación docente colaborativos digitales: ni los promocionan (ítem C29), ni promueven la participación de su comunidad educativa (ítem C30) y ni generan conocimiento a partir de éstos (C31).

5. CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación sirven para conocer el nivel competencial digital en innovación y uso de la tecnología digital del profesorado Universitario español en base al Marco Común de Competencia Digital Docente. Esto ha sido posible gracias a la elaboración de un instrumento de recogida de datos fiable capaz de medir dicha competencia digital docente: grado de conocimiento y uso de los recursos digitales, grado de implicación en formación online docente y grado de implicación en proyectos de innovación. Además, en relación con los resultados, se han descubierto disparidades de género y diferencias en función de los años de servicio y nivel educativo.

La principal limitación del estudio se encuentra en el tamaño de su muestra, con margen de error muestral y nivel de confianza mejorables si se amplía. De esta forma, se conseguirían resultados más específicos y representativos de la población de estudio. Además, la mejora de los ítems del cuestionario y de su análisis de constructo, sobre todo

el diagrama estructural del modelo a través de ecuaciones estructurales, permitiría obtener niveles de precisión científica mayores. Además, los resultados obtenidos son característicos de una población concreta. Por ende, se hace necesario su contraste con poblaciones de características similares para tomarlos como definitivos y descriptivos de dichas comunidades educativas.

Por este motivo, se considera fundamental, en un sentido prospectivo, ampliar la población de estudio teniendo en cuenta las características propias de la población de este trabajo. Además, se hace necesaria la reformulación de algunos ítems del cuestionario y posterior análisis confirmatorio de su validez, con una muestra independiente a la usada para estudiar el nivel de competencia digital. De esta forma, se asegura mayor precisión y rigor científico a la investigación. Otras líneas de investigación afines a ésta son los estudios relacionados con las concepciones del profesorado sobre la tecnología y sus efectos en la práctica docente o el estudio de buenas prácticas educativas con tecnología digital.

REFERENCIAS

- Auma, O. M., y Achieng, O. J. (2020). Perception of Teachers on Effectiveness of Online Learning in the wake of COVID-19 Pandemic. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 25(6), 19-28. <https://doi.org/10.9790/0837-2506111928>
- Cabero, J. y Llorente, C. (2005). Las plataformas virtuales en el ámbito de la teleformación. *Revista electrónica Alternativas de Educación y Comunicación*.
- Cabero, J. (2007). *Posibilidades de la teleformación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Octaedro.
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 1-6. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Finnegan, M., y Ginty, C. (2019). Moodle and Social Constructivism: Is Moodle Being Used as Constructed? A Case Study Analysis of Moodle Use in Teaching and Learning in an Irish Higher Educational Institute. *All Ireland Journal of Higher Education*, 11(1), 1-21.

- Guillén-Gámez, F. D., y Mayorga-Fernández, M. J. (2020). Quantitative-comparative research on digital competence in students, graduates and professors of faculty education: an analysis with ANOVA. *Education and Information Technologies*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10160-0>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6^a ed.). McGraw-Hill Education.
- INTEF. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado.
- Jackson, E. A. (2017). Impact of MOODLE platform on the pedagogy of students and staff: Cross- curricular comparison. *Education and Information Technologies*, 22(1), 177–193. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9438-9>
- Liesa-Orús, M., Latorre-Coscolluela, C., Vázquez-Toledo, S., y Sierra-Sánchez, V. (2020). The Technological Challenge Facing Higher Education Professors: Perceptions of ICT Tools for Developing 21st Century Skills. *Sustainability*, 12(13), 1-14. <https://doi.org/10.3390/su12135339>
- Murphy, M. P. A. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749>
- Ortiz, P. A. (2020). Teaching in the time of COVID-19. *Biochemistry and Molecular Biology Education*. <https://doi.org/10.1002/bmb.21348>
- Padilla-Hernández, A. L., Gámiz-Sánchez, V. M., y Romero-López, M. A. (2020). Evolución de la competencia digital docente del profesorado universitario: incidentes críticos a partir de relatos de vida. *Educar*, 56(1), 109. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1088>
- Redecker, C., y Punie, Y. (2017). *Digital Competence of Educators DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
- Silva, J. S., Usart, M. U., Lázaro-Cantabrana, J. L. L. C., Silva, J., Usart, M., y Lázaro-Cantabrana, J. L. (2019). Teacher’s digital competence among final year Pedagogy students in Chile and Uruguay. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 27(2), 31-40. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-03>

CAPÍTULO 21

LAS ANIMACIONES DIDÁCTICAS PARA LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DIGITALES: SU EVALUACIÓN A TRAVÉS DEL COEFICIENTE DE COMPETENCIA EXPERTA

Óscar Manuel Gallego Pérez y Lorena Martín Párraga

1. INTRODUCCIÓN

La aparición de las tecnologías de la información y comunicación en el terreno educativo han forzado cambios radicales sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en todas las etapas, incluida la enseñanza universitaria.

Estos avances han posibilitado cambios en aspectos como la comunicación, donde la diferencia horaria o la distancia física no impiden que se lleve a cabo, la velocidad a la que circula la información, así como la cantidad de la misma que podemos encontrar en las redes, como otro de los causantes de este cambio.

Igualmente, el buen uso de estas tecnologías ha tenido una amplia repercusión en el desarrollo positivo de nuestra sociedad, y más concretamente, en la superación de barreras que anteriormente imposibilitaban llevar a cabo determinadas acciones en los procesos de aprendizaje.

Tejada (2000) hace referencia a que: “educarse hoy exige adaptarse cultural, social, laboral, profesional y personalmente al ritmo de cambio y su velocidad, cifrando las claves de nuevas concepciones culturales, de producción, de relaciones sociales, económicas e industriales...”.

La autoformación es uno de los hechos que estas herramientas hacen posible con mayor margen de efectividad, ya que los avances tecnológicos permiten generar escenarios adecuados.

Rodríguez y Barragán (2017, pg.1) aseguran que el uso de un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) puede involucrar "más a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y mejorar su rendimiento académico desarrollando habilidades desde el manejo de estos entornos".

El apoyo en los Medios Audiovisuales (MA) se hace imprescindible para poder trabajar con estas nuevas propuestas educativas, y para ello es imprescindible que todos los principales implicados en el proceso (docentes y alumnado) puedan desarrollar competencias digitales que permitan el uso correcto de estos medios en particular, y de la tecnología aplicada a la educación en general.

Podríamos decir que la definición de competencia digital es:

Un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes necesarios para que un docente haga un uso efectivo de las TIC desde sus distintas vertientes (tecnológica, informacional, multimedia, comunicativa, colaborativa y ética), asumiendo criterios pedagógico-didácticos para una integración efectiva de las TIC en su experiencia docente y en general en cualquier situación educativa formal o no formal. (Duran, 2019, p. 11).

Ruiz, Medina, Pérez Navío y Medina (2020) en su investigación demuestran que los docentes con mayor desarrollo de las competencias digitales son capaces de hacer un mejor uso de los recursos tecnológicos. Otra de las conclusiones a las que llegan, es el hecho de que la capacidad técnica y conocimientos que estos docentes tienen sobre los recursos tecnológicos tienen una relación directa positiva sobre la mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Y ese es uno de los motivos por lo que se considera la importancia de la adquisición de competencias digitales por parte del profesorado.

Dentro de los recursos audiovisuales que se pueden emplear a la hora de generar objetos de aprendizaje, están las animaciones didácticas, que permiten mejorar la visualización de los contenidos.

Estos recursos se centran en la creación de escenas animadas que permiten integrar objetos, textos, imágenes, sonidos y videos, y que tienen como finalidad el facilitar la comprensión de los contenidos tratados de una forma más visual.

En este trabajo, se presenta el proceso de producción de animaciones didácticas como parte de los recursos empleados para la autoformación del profesorado universitario en competencias digitales docentes.

2. MÉTODO

Esta investigación se enmarca dentro de una más amplia denominada: “Diseño, producción y evaluación de T-MOOC para la adquisición por los docentes de

competencias digitales docentes (RTI2018-097214-B-C31) financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Entre los objetivos que persigue se encuentra: “Crear y evaluar un entorno formativo bajo la arquitectura T-MOOC, para la capacitación del profesorado de niveles no universitarios en la adquisición de la competencia digital docente.”

Parte de los contenidos que alimentarán el T-MOOC serán objetos de aprendizaje mediados por animaciones didácticas.

Para el diseño y producción de las mismas, se optó por utilizar en una primera fase distintos softwares específicos desarrollados para tal tarea. Estas aplicaciones permiten diversas opciones en cuanto a la tipografía a utilizar, tipo de recursos que se pueden insertar, y aspectos estéticos de los personajes que protagonizarán la historia.

Teniendo en cuenta factores como el coste de la aplicación, las opciones de configuración y las ventajas a la hora de incluir recursos externos, se decidió utilizar la aplicación VYOND.

Antes de pasar a la fase de producción de todos los recursos, se decidió producir una animación con dicha aplicación, para poder valorar aspectos a tener en cuenta como la duración del video en general y de las escenas en particular, la tipografía utilizada, la calidad de las imágenes, la adecuación de los personajes al guion, la calidad del sonido y la facilidad para entender el mensaje.

2.1. Instrumento

Para determinar la validez del diseño de dichas animaciones, optamos por el juicio de expertos. Juicio de expertos que “consiste, básicamente, en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto” (Cabero & Llorente, 2013, 14).

El juicio de expertos se ha consolidado como una de las estrategias a la que se recurre habitualmente en el terreno de la investigación educativa (Robles y Rojas, 2015; Galicia, et ál., 2017).

Si bien encontramos que el juicio de expertos es un concepto algo abstracto, sin una conceptualización que no lleve a equívocos, podemos coincidir en que uno de los factores de mayor incidencia será la selección de los expertos que evaluarán los recursos. Para ello, se puede optar por diferentes marcos, pero entendemos que el más adecuado a la vez

que más complejo es el coeficiente de competencia experta (CCE) (Cabero y Barroso, 2013; Cabero y Infante, 2014; López Gómez, 2018).

Uno de los aspectos de mayor relevancia a la hora de configurar el juicio de expertos está en determinar la cantidad de expertos que participarán en el mismo. Algunos autores indican que es necesario trabajar en una horquilla de entre 15 y 20 expertos (Malla y Zabala, 1978), otros lo sitúan entre 15 y 35 sujetos (Landeta, 2002), o como en el caso de Witkin y Altschuld (1995), entre 15 y 25.

Como señalan Cabero y Barroso (2013), la determinación del número definitivo dependerá de aspectos como la disposición de expertos en la temática, la capacidad del equipo para analizar una gran cantidad de datos, o los tiempos en los que necesitemos contar con los resultados del proceso.

Otro de los aspectos más importantes en este proceso se centra en los criterios para la selección de los expertos. En nuestro caso, establecimos una serie de condiciones de las cuales los expertos debían cumplir al menos dos de ellas. Estos criterios fueron los siguientes:

- Haber impartido docencia a nivel universitario en alguna asignatura relacionada con la tecnología educativa
- Haber participado en acciones formativas destinadas al profesorado sobre el uso de las TIC
- Haber publicado, en los últimos cinco años, algún artículo en revistas científicas de alto impacto sobre temáticas relacionadas con las competencias digitales o la tecnología educativa.

En este caso, optamos por una muestra controlada de entre 20 y 40 expertos.

2.2 Procedimiento

En un principio, para ponernos en contacto con los expertos, acudimos al profesorado que actualmente imparte clases en asignaturas relacionadas con la tecnología educativa, a través de los directorios de las universidades españolas. Recurrimos también a expertos internacionales reconocidos de algunos países como en Colombia, México, Argentina y República Dominicana. Y, por último, contactamos con docentes e investigadores que hubiesen publicado artículos relacionados con las TIC en revistas de alto impacto en los últimos 5 años.

En esta primera parte del proceso enviamos el cuestionario para evaluar la competencia experta a 78 especialistas, de los cuales contestaron 46.

Para la selección definitiva de los expertos, aplicamos el CCE (Cabero y Barroso, 2013; Cabero y Infante, 2014; López Gómez, 2018) que podemos obtener partiendo de la autopercepción del experto sobre los criterios sobre los cuales se le ha preguntado en el cuestionario, junto con las evidencias que permiten contrastar dicha autopercepción.

El CCE se determina mediante la fórmula $K = \frac{1}{2} (Kc + Ka)$, donde Kc es el valor de la puntuación de autopercepción del experto, y Ka hace referencia al coeficiente de argumentación.

Podemos decir aplicando el CEE que valores superiores a 0,8 corresponden a un coeficiente de competencia alto; cuando el valor es superior a 0,5 e inferior a 0,8, se considera un coeficiente de competencia medio; si el valor es inferior a 0,5, el coeficiente de competencia sería bajo.

En esta ocasión, 37 expertos alcanzaron valores iguales o superiores a 0,8, es decir, el 80,43% de los participantes.

Tabla 1.

Expertos con CCE igual o superior a 0,8.

Dimensión		f	%
¿Ha impartido a lo largo de su vida profesional asignatura/contenidos/materias/acciones relacionadas con el área de la Tecnología Educativa?	Si	35	94,59%
	No	2	5,41%
¿Ha realizado o participado en alguna publicación relacionada con el uso de las TIC en revistas de alto impacto en los últimos 5 años?	Si	35	94,59%
	No	2	5,41%
¿Ha impartido a lo largo de su vida profesional acciones formativas relacionadas con la formación del profesorado en TIC, competencias digitales, o alfabetización digital?	Si	33	89,19%
	No	4	10,81%

Una vez determinado quienes serían los expertos, procedimos a la elaboración de un cuestionario para evaluar la adecuación de distintos factores sobre las tres animaciones desarrolladas como paso previo, y que fue administrado a través de internet en abril de 2020.

En el cuestionario se pide a los expertos que valoren las siguientes preguntas presentadas con una escala que iba de 1 = Muy negativo, hasta 6 = Muy positivo.

1. La duración de las escenas es la adecuada
2. La duración de la animación es la adecuada
3. La calidad del audio es adecuada
4. La calidad de las imágenes es adecuada
5. Los personajes utilizados son adecuados
6. El guion permite entender correctamente el mensaje
7. La tipografía es la adecuada

3. RESULTADOS

A continuación, presentamos los valores medios alcanzados para cada una de las afirmaciones, recordando que el valor 1 = muy negativo, y el valor 6 = muy positivo.

Tabla 2.

Medias y desviaciones típicas de las diferentes preguntas

Pregunta	M	D.t.
La duración de las escenas es la adecuada	5,65	0,55
La duración de la animación es la adecuada	5,62	0,41
La calidad del audio es adecuada	5,58	0,57
La calidad de las imágenes es adecuada	5,62	0,64
Los personajes utilizados son adecuados	5,61	0,57
El guion permite entender correctamente el mensaje	5,68	0,59
La tipografía es adecuada	5,65	0,55

A tenor de los resultados obtenidos, podemos decir que en todos los casos para todas las preguntas las puntuaciones medias son muy altas, lo que denota la valoración positiva por parte de los expertos.

También es destacable que el hecho de que los valores para la desviación típica sean bajos significa poca discrepancia en la percepción de los expertos.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La principal conclusión que podemos extraer de este trabajo sería la valoración positiva que los expertos han realizado sobre el recurso producido, lo que permite dar validez al mismo y permitir tener un modelo a seguir a la hora de producir el resto de recursos.

Consideramos imprescindible que los recursos contemplen un diseño adecuado para que tengan un impacto positivo en el proceso de enseñanza aprendizaje, tal como reflejan otras investigaciones (Ames, 2019).

Dentro de las limitaciones podríamos destacar el hecho de que, a pesar de haber realizado un proceso selectivo para la selección de los expertos, no podemos saber si dicha selección ha sido acertada y significativa.

Igualmente es posible que la visión de otros profesionales de la educación de otros sectores no sea la misma que la de los expertos en el área de las TIC.

Sería interesante por lo tanto contemplar en próximas investigaciones similares incluir en el grupo de expertos a profesionales docentes y no docentes de otras áreas del conocimiento. Si bien, para poder trabajar con una muestra más amplia, necesitaríamos más recursos y un mayor esfuerzo.

Dado que esta investigación está enmarcada dentro de otra superior, también sería interesante poder comparar los resultados de la visión que los expertos han dado sobre la adecuación de las animaciones didácticas y la opinión de los usuarios finales de dichos recursos.

REFERENCIAS

- Ames Ramello, P.P. (2019). Teaching with audiovisual and digital resources: an innovative experience in postgraduate education in Peru. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 167-182. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.9894>
- Cabero, J. y Llorente, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22.
- Cabero, J., y Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el Coeficiente de competencia experta. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(2), 25-38.

- Cabero, J., y Infante, A. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 48.
- Durán, M. C. (2019). *Competencia Digital del Profesorado Universitario: Diseño y Validación de un Instrumento para la Certificación*. (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia-Escuela Internacional de Doctorado <http://hdl.handle.net/10201/72083>
- Galicia, L., Balderrama, J., y Edel, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9(2), 42-53. <http://dx.doi.org/10.18381/Ap.v9n2.993>
- Landeta, J. (2002). *El método Delphi: una técnica de previsión del futuro*. Barcelona: Ariel.
- López-Gómez, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XX1*, 21(1), 17-40, <https://doi.org/doi:110.5944/educXX1.15536>
- Malla, F., y Zabala, I. (1978). La previsión del futuro en la empresa (III): el método Delphi. *Estudios Empresariales*, 39, 13-24.
- Redecker, C., y Punie, Y. (2017). *Digital Competence of Educators DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Robles, P., y Rojas, M. D. C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18. <http://r.issu.edu.do/1.php?!=229SH9>
- Rodríguez Andino, M., y Barragán Sánchez, H. (2017). Entornos virtuales de aprendizaje como apoyo a la enseñanza presencial para potenciar el proceso educativo. *Revista Killkana Sociales*, 1(2), 7-14. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6297476.pdf>
- Ruiz Cabezas, A., Medina Domínguez, M., Pérez Navío, E., y Medina Rivilla, A. (2020). Formación del Profesorado Universitario en la Competencia Digital. *Píxel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, (58), 181-215. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74676>

Tejada, J. (2000). La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4(1), 1-13. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART1.pdf>

Witkin, B. R., y Altschuld, J. W. (1995). *Planning and conducting needs assessment: A practical guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.

CAPÍTULO 22

USO DE SMARTPHONE EN NIÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL

Encarnación Lozano Galván

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente el uso de Nuevas Tecnologías se encuentra muy extendido en todas las áreas de nuestra vida, tanto así que realizamos un uso diario de las mismas. El Smartphone es uno de los dispositivos que utilizamos día a día, pero su uso no se restringe a adultos, también es utilizado frecuentemente por niños menores de 6 años. Es preocupante el frecuente uso que los niños en edad infantil hacen del dispositivo móvil; puesto que si el mismo es inadecuado puede incidir en su correcto desarrollo; de ahí la importancia de la supervisión y control por parte de los padres.

Prensky (2006), considera que los estudiantes que han crecido rodeados de una gran cantidad de tecnologías, procesan la información de una manera diferente a la de los adultos, denominándolos “nativos digitales”, frente a los adultos que nacieron en un mundo más análogo, denominándolos “inmigrantes digitales”

“La tecnología en el hogar es útil pero invasiva” (Benítez y Rosales, 2016, p.22). Un estudio realizado por Rivero (2015) en Informe Mobile en España y en el Mundo, reveló que desde 2014 el número de líneas móviles ya sobrepasaba al de personas que habitan en el mundo.

Según un informe elaborado por el Centro de Seguridad en Internet para los Menores en España, dirigido por Cánovas (2014), los niños/as empiezan a usar los dispositivos móviles tempranamente, entre los 2 y 3 años ya acceden de forma habitual a los terminales de sus padres y madres.

Desde edades muy tempranas, y cada vez con más frecuencia, los niños/as piden los Smartphones o Tablets a sus padres para hacer uso de aplicaciones como YouTube o simplemente ver los dibujos animados. También los utilizan para jugar a videojuegos; de hecho “se han convertido en una de las funcionalidades más utilizadas por los menores que manejan dispositivos móviles” (Roca, 2015, p.43).

La Oficina de Comunicaciones (Ofcon, 2019) en su informe anual sobre el uso de medios y actitudes, dice que YouTube sigue siendo la plataforma de visualización preferida de los niños, utilizada por tres cuartos de los niños de entre 5 y 15 años y por la mitad de los niños de 3 y 4 años, además expone el contenido por el que se sienten atraídos por esta plataforma, dependiendo de la edad: Los niños/as de entre 3 y 7 años prefieren los dibujos animados y animaciones. A partir de esa edad (aproximadamente) se decantan más por vídeos divertidos, de bromas y musicales. En lo que respecta a los juegos, (Ofcon, 2019) dice que las jugadoras chicas van en aumento, casi la mitad de las niñas de entre 5 y 15 años juegan en línea, en comparación con el 39% en 2018, y es que es cada vez más frecuente que los niños/as tengan dispositivos móviles o Tablets propios. Entre los juegos y aplicaciones más populares y más descargadas por los niños/as de entre 0 y 8 años, según la tienda de Google (Google Play Store) destacan: YouTube Kids: aplicación de la versión infantil de YouTube, Slither.io: es un videojuego en línea que trata sobre atrapar a otras serpientes, Photomath: es una aplicación mediante la cual se aprende a resolver problemas matemáticos, se pueden incluso comprobar las respuestas de los deberes, etc., Boing App: es la aplicación del canal de televisión Boing, mediante el cual se pueden ver capítulos de series y dibujos animados infantiles y además contiene juegos, Sonic Dash: es uno de los videojuegos del famoso Sonic the Hedgehog. A pesar de ser aplicaciones y videojuegos recomendados para edades determinadas, los padres y madres deben ser responsables de dichas descargas y valorar su contenido, puesto que en muchas ocasiones pueden estar sujeto a contenidos publicitarios indebidos, ser juegos violentos, juegos en línea y encontrarse vinculados a algún tipo de chat online en el que pueden contactar directamente con jugadores desconocidos atentando a su seguridad.

El objetivo del presente estudio es conocer el uso que realizan los niños de infantil del dispositivo móvil. Las hipótesis de partida son: en una primera hipótesis consideramos que un considerable porcentaje de los niños utiliza el móvil más de una hora diaria; en una segunda hipótesis creemos que las aplicaciones más utilizadas son los juegos y videos de YouTube, en una tercera hipótesis planteamos que no en todos los casos los padres revisan y controlan el uso del mismo

2. MÉTODO

El presente estudio de investigación está basado en el método hipotético-deductivo, hemos llevado a cabo una investigación utilizando el método cuantitativo por

encuesta. El diseño es transversal, puesto que los datos fueron recogidos en un solo momento temporal.

2.1. Descripción del contexto de los participantes.

La población de referencia son niños de 0 a 6 años de poblaciones de la provincia de Badajoz.

La muestra seleccionada está compuesta por 510 niños (234 niños y 276 niñas) de entre 0 y 6 años, de la provincia de Badajoz.

El método de selección de la muestra fue aleatorio por conveniencia, los cuestionarios fueron aplicados por el investigador a los padres/madres de los niños/as.

2.2. Instrumento.

El instrumento utilizado ha sido un cuestionario ad hoc compuesto de ítems referentes al uso del dispositivo móvil, resultado de la revisión bibliográfica realizada que pretende conocer cuál es el uso que realizan los niños de 0 a 6 años del mismo.

2.2. Procedimiento.

El procedimiento seguido fue una revisión bibliográfica exhaustiva con el fin de determinar el objeto de estudio, se elaboró el instrumento y seleccionó la muestra, tras la recogida de datos y el análisis, se mostraron resultados.

3. RESULTADOS

Una vez codificados y analizados los datos en el paquete estadístico SPSS, mostramos los resultados de dicho análisis

En las tablas 1 y 2 describimos la muestra, está compuesta por 510 sujetos, 46% niños, 54% niñas.

Tabla 1

Sexo.

Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
-------------------	-------------------	--------------------------	-----------------------------

Válidos				
Niños.	234	46,0	46,0	46,0
Niñas.	276	54,0	54,0	100,0
Total	510	100,0	100,0	

Tabla 2.*Edad.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
1 año	36	7,0	7,0	7,0
2 años	36	7,0	7,0	14,0
3 años	117	23,0	23,0	37,0
4 años	148	29,0	29,0	66,0
5 años	56	11,0	11,0	77,0
6 años	117	23,0	23,0	100,0
Total	510	100,0	100,0	

A continuación, mostramos los resultados cuando preguntamos a los padres si sus hijos/as disponen de un Smartphone, el 15% afirma disponer del mismo, y por el contrario el 85% indica que no (tabla 3).

Tabla 3.*¿Su hijo dispone de un Smartphone propio?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si	77	15,0	15,0	15,0
No	433	85,0	85,0	100,0
Total	510	100,0	100,0	

En la tabla 4 vemos como los niños aprendieron a utilizar el móvil, el 60% lo hizo por sí mismo, el 35% por medio de un familiar y el 5% por otra persona distinta a familiar.

Tabla 4.

¿Cómo aprendió su hijo/a a utilizar el Smartphone?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Por sí mismo	306	60,0	60,0	60,0
Mediante un familiar	179	35,0	35,0	35,0
Mediante otra persona	25	5,0	5,0	100,0
Total	510	100,0	100,0	

A la pregunta de cómo hace uso su hijo/a de su Smartphone, el 35% indica que lo hace a veces solo y a veces en compañía, el 64% en compañía y el 5% solo (tabla 5).

Tabla 5.*¿Cómo hace uso su hijo/a del Smartphone, solo o en compañía de un adulto?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Solo/Compañía	179	35,0	35,0	35,0
En compañía	326	64,0	64,0	99,0
Solo	5	1,0	1,0	100,0
Total	510	100,0	100,0	

En la tabla 6 los resultados de la pregunta sobre cuántas horas dedica su hijo/a al uso de Smartphone, el 41% dedica menos de 1 hora, de 1-3 horas el 46%, de 4-6 horas el 5% y el 8% ninguna.

Tabla 6.*¿Cuántas horas dedica su hijo/a al uso del Smartphone?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Menos de 1 hora	209	41,0	41,0	41,0
1-3 horas	235	46,0	46,0	87,0
4-6 horas	25	5,0	5,0	92,0
Ninguna	41	8,0	8,0	100,0

Total 510 100,0 100,0

En la tabla 7 vemos como el 71% de los padres controlan el uso y el tiempo que sus hijos/as hacen del Smartphone, el 27% a veces y el 2% no controla (tabla 7).

Tabla 7.

¿Controlas el uso y tiempo que hace su hijo/a del Smartphone?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si	362	71,0	71,0	71,0
A veces	138	27,0	27,0	98,0
No	10	2,0	2,0	100,0
Total	510	100,0	100,0	

En cuánto a si dirigen los padres los videos y aplicaciones que u hijo visualiza, el 70% dice que si lo hace, el 22% a veces, y el 8% no lo hace (tabla 8).

Tabla 8.

¿Dirige usted los videos/aplicaciones que su hijo/a visualiza en Smartphone?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si	357	70,0	70,0	70,0
A veces	112	22,0	22,0	92,0
No	41	8,0	8,0	100,0
Total	510	100,0	100,0	

Vemos en la tabla 9, como el 65% de los vídeos que ven los niños son de entretenimiento, el 28% educativos y el 7% ambos.

Tabla 9

¿Qué tipo de vídeos ve su hijo/a?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Entretenimiento	332	65,0	65,0	65,0
Educativos	143	28,0	28,0	93,0
Ambos	35	7,0	7,0	100,0
Total	510	100,0	100,0	

En la tabla 10 vemos como el 72% utiliza para divertirse YouTube Kids, el 5% Fluvies, el 1% Photomath, el 1% Sonic Dash, el 2% Boing App y 19% Tik Tok.

Tabla 10.*¿Qué juegos/ aplicación divertida utiliza su hijo/a para divertirse con el Smartphone?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
YouTube Kids	367	72,0	72,0	72,0
Fluvsies	26	5,0	5,0	77,0
Photomath	5	1,0	1,0	78,0
Sonic Dash	5	1,0	1,0	79,0
Boing App	10	2,0	2,0	81,0
Tik Tok	97	19,0	19,0	100,0
Total	510	100,0	100,0	

4. DISCUSIÓN

En cuanto a los resultados se refiere destacar los más relevantes, el 15% dispone de dispositivo móvil, lo cual llama la atención siendo niños tan pequeños; el 60% aprendió a manejarlo por sí mismo lo que deja al descubierto poco control sobre el uso de los hijos/as. El 1% lo utiliza solo, uniendo el 35% a veces solo y a veces en compañía; su uso en algo más del 50% utiliza el móvil más de 1 hora, algo excesivo si hablamos de niños menores de 6 años. El 2% de los padres no controlan su uso y 27% a veces; el 30% o no dirige los vídeos que visualiza su hijo o solo a veces. En cuanto al tipo de vídeos, solo el 28% visualiza vídeos educativos, suelen acceder a juegos y YouTube sobre todo y la aplicación que más les divierte es YouTube Kids, lo cual coincide con la información que nos facilita la Oficina de Comunicación. En todos los casos las hipótesis de partida fueron aceptadas.

5. CONCLUSIONES

En conclusión, es excesivo el uso que los niños en edad infantil realizan del móvil, algo preocupante teniendo en cuenta su corta edad. La supervisión del tiempo y el uso que hacen del mismo debería estar presente en todos los casos, viendo en nuestro trabajo que no sucede en su totalidad. Un largo camino por recorrer en este aspecto puesto que un uso inadecuado del mismo va en detrimento del correcto desarrollo del niño.

REFERENCIAS

- Benítez, A. M., y Rosales, A. G. (2016). El impacto del uso excesivo de tabletas y teléfonos inteligentes en el desarrollo emocional y vincular de los niños de 2 a 10 años y los efectos en las relaciones interpersonales. Universidad Dr. José Matías Delgado, El Salvador. Jurado de los Santos, P., Moreno-Guerrero, A.-J., Marín-Marín, J.-A., & Soler Costa, R. (2020). The Term Equity in Education: A Literature Review with Scientific Mapping in Web of Science. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 3526. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17103526>
- Cánovas, G., García de Pablo, A., Oliaga, A., y Aboy, I. (2014). Menores de edad y conectividad móvil en España: Tablets y Smartphones. Centro de Seguridad en Internet para los Menores en España: PROTEGELES, dependiente del Safer Internet Programa de la Comisión Europea. Recuperado de: https://kidsandteenonline.files.wordpress.com/2014/07/estudio_movil_smartphones_tablets_protegeles.pdf
- Prensky, M. (2010). Nativos e inmigrantes digitales. Cuadernos Sek.
- Rivero, F. (2015). Mobile en España y en el Mundo 2015. Informe Ditrendia. Recuperado de: <https://ditrendia.es/wp-content/uploads/2015/07/Ditrendia-Informe-Mobile-en-Espa%C3%B1a-y-en-el-Mundo-2015.pdf>
- Roca, G. (2015). Las nuevas tecnologías en niños y adolescentes. Guía para educar saludablemente en una sociedad digital. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu (ed).

CAPÍTULO 23

EDUCAÇÃO EM PORTUGUÊS, SUSTENTABILIDADE E ENSINO SUPERIOR

Cristina Manuela Sá

1. INTRODUÇÃO

Neste texto, pretendemos refletir sobre a ideia de que promover uma educação para a cidadania global é um aspeto-chave do Processo de Bolonha, focado no desenvolvimento de competências essenciais e transversais em estudantes do Ensino Superior, relacionando-o com a formação para o ensino do Português como língua materna.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

2.1. Educação em Português no século XXI

A atual conceção de Educação em Português⁶ tem por base a ideia de que, para viver a cidadania na sociedade do século XXI de modo informado e crítico, é fundamental (Sá, 2018a):

- Ter um pleno domínio da língua materna;
- Ser capaz de a utilizar, quer para comunicar, quer como instrumento para adquirir/aprofundar competências e conhecimento, a fim de responder aos desafios sociais.

Uma tal conceção tem consequências importantes a nível pedagógico-didático. Mais concretamente, exige que o ensino e aprendizagem do Português como língua materna sejam pensados de forma transversal segundo duas perspetivas complementares (Sá, 2012):

- Sublinhar a importância da língua materna para a aquisição/desenvolvimento de competências indispensáveis em contexto escolar e extraescolar, condicionando o

⁶ Neste texto, debruçamo-nos apenas sobre o ensino e aprendizagem do Português como língua materna.

sucesso académico, profissional e pessoal; estamos aqui a pensar em *ser professor de Português*;

- Dar atenção ao contributo do ensino e aprendizagem, no âmbito das restantes áreas curriculares, para um melhor domínio da língua materna; estamos aqui a pensar em *ser professor em Português*.

Facilmente se percebe que uma tal perspectiva pedagógico-didática implica contactos entre a língua materna e as outras áreas curriculares e favorece um ensino interativo (de natureza interdisciplinar ou até transdisciplinar).

Significa isto que vai ao encontro do disposto no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins *et al.*, 2017), que defende um ensino que promova um saber holístico gerador de soluções para problemas sociais conduzindo a um *perfil de base humanista*, caracterizado pela vontade de *valorizar o saber* (cf. Martins *et al.*, 2017, pp. 8-9).

2.2. Educação para a sustentabilidade e Educação em Português

Houve sempre uma tendência para associar a educação para a sustentabilidade às questões ambientais (Sauvé, 1997).

No entanto, os desenvolvimentos mais recentes nesta área – nomeadamente ligados à promoção de uma educação para a cidadania global – chamam a atenção para o facto de que a sustentabilidade pode estar associada a outras esferas da ação humana e da interação do ser humano com o mundo que o rodeia.

Para além disso, a educação para a sustentabilidade não pode ser restringida à aquisição de conhecimento, devendo também ser associada ao desenvolvimento de competências e à adoção de atitudes e valores (Sá, 2019). É ainda de referir que estas dimensões interagem umas com as outras.

Deste modo (Sá & Mesquita, 2019), será importante:

- Adquirir conhecimentos sobre
 - *Identidade e diversidade cultural*, que nos ajudam a compreender melhor a nossa identidade (comparando a nossa cultura com outras) e o facto de vivermos num mundo globalizado, caracterizado pela interdependência, em termos humanos, ecológicos e de recursos materiais,
 - *Justiça social e direitos humanos*, valorizados pelo facto de percebermos que tudo o que acontece aos outros – negativo ou positivo – se reflete em nós,

- *Desenvolvimento sustentável*, em que tudo (povos, fauna, flora, recursos, línguas, culturas) encontra o seu lugar, contribuindo para o bem-estar comum;

- Adotar atitudes e valores que podem ser relacionados com os conhecimentos acima referidos, tais como

- *Sentido de identidade e autoestima e Valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos*⁷,
- *Responsabilidade social, Compromisso com a justiça social e a equidade e Preocupações ambientais e compromisso com um desenvolvimento sustentável*⁸;

- Desenvolver competências relacionadas com estes conhecimentos e estas atitudes e valores, tais como

- *Pensamento crítico e Reflexão*⁹,
- *Comunicação e Argumentação*¹⁰,
- *Colaboração*¹¹.

Por conseguinte, tem de ser promovida em todas as áreas curriculares (Sá, 2018b), visto não poder ser reduzida às preocupações relacionadas com a esfera ambiental, devendo ser também relacionada com a promoção do diálogo e da inclusão social e ainda da equidade e da solidariedade social (Andrade *et al.*, 2020).

Estaremos, assim, a ir ao encontro do disposto no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins *et al.*, 2017), que defende um ensino capaz de promover uma sociedade democrática, justa e inclusiva, logo sustentável.

Obviamente, o ensino e aprendizagem da língua materna também têm um papel a desempenhar neste contexto, visto que contribuem para o desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita (Sá & Mesquita, 2019; Sá *et al.*, 2020):

- Ligadas a competências como a *Argumentação*, o *Pensamento crítico* e a *Reflexão*;

⁷ Podemos relacioná-los com conhecimentos sobre a *Identidade e diversidade* e a *Justiça social e direitos humanos*.

⁸ Podemos relacioná-los com a *Construção da paz e resolução de conflitos* e, logicamente, o *Desenvolvimento sustentável*.

⁹ Podem ajudar-nos a tomar consciência da nossa identidade e ainda da diversidade, da interdependência e globalização que caracterizam o mundo atual e da necessidade de promover a justiça social e os direitos humanos para garantir a sobrevivência de todos.

¹⁰ Podem contribuir para a *Resolução de conflitos e a construção da paz*.

¹¹ Facilita a *Resolução de problemas* e pode conduzir ao *Desenvolvimento sustentável*.

- Promotoras de atitudes e valores como o Sentido de identidade e autoestima, a Valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos e a Responsabilidade social;

- Alicerçadas no conhecimento sobre a Identidade e diversidade cultural, a Interdependência e globalização e o Desenvolvimento sustentável.

Logo, a formação de profissionais da Educação vocacionados para o seu ensino precisa de ter em conta estes princípios (Sá & Mesquita, 2018a, 2018b).

2.3. Ensino Superior e Processo de Bolonha

Atualmente, o Ensino Superior está inevitavelmente ligado a estas questões através da implementação do Processo de Bolonha centrado): i) na criação de percursos de formação comparáveis nos países da União Europeia e ii) sobretudo, no desenvolvimento de competências essenciais e transversais nos estudantes (Sá, 2020a).

3. O ESTUDO

Está focado na análise crítica de um exemplo de um percurso de formação no Ensino Superior relacionado com o ensino e aprendizagem do Português como língua materna nos moldes acima descritos.

É de referir que se trata de um percurso de largo espectro, dado estar orientado para a formação de educadores de infância e professores do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. Está balizado pelo desenvolvimento de competências idênticas e ligado a esta nova perspetiva de sustentabilidade (Sá, 2020b).

3.1. Aspetos metodológicos

Este estudo consistiu na análise de conteúdo dos programas de quatro unidades curriculares de didática da língua materna integradas nos planos de estudos de uma licenciatura em Educação Básica e de três mestrados profissionalizantes que preparam para atuar na Educação Pré-Escolar e/ou para lecionar no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico (Perfis 3, 4 e 5) e partilham alguns dos elementos essenciais que os constituem (competências, objetivos, metodologia de ensino) (cf. Anexo).

Tinha por objetivo determinar de que forma a Educação em Português, centrada no desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita em língua materna, pode contribuir para fazer dos estudantes universitários cidadãos mais críticos e interventivos e prepará-los para desempenhar esse mesmo papel junto dos seus futuros públicos preparando-os para contribuírem para um verdadeiro desenvolvimento sustentável em todas as suas dimensões.

Para tal, focou-se na análise das competências a desenvolver no decurso desse processo formativo: *Reconhecer a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida* (Competência 1); *Analisar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo* (Competência 2); *Planificar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo adequados às características dos contextos*¹² (Competência 3); *Mobilizar conceitos e processos relevantes* (Competência 4); *Expressar-se adequadamente em língua portuguesa, oralmente e por escrito, para comunicar sobre temáticas relevantes* (Competência 5); e *Desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e em equipa, reconhecendo a importância do seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional* (Competência 6).

Foram consideradas duas categorias de análise: i) ligação ao desenvolvimento de competências relacionadas com a promoção de uma educação para a cidadania global e ii) promoção da equidade e da solidariedade social assumidas como dimensões essenciais de uma educação para a sustentabilidade (Andrade *et al.*, 2020).

3.2. Resultados e sua discussão

A análise feita revelou algumas tendências interessantes, que passamos a apresentar e discutir.

3.2.1. Focalização no desenvolvimento de competências

Como já referimos, estas são comuns às quatro unidades curriculares em questão. Tal como foram definidas, implicam:

- A aquisição de conhecimentos

¹² A terceira competência não é trabalhada na unidade curricular de Didática da Língua (Licenciatura em Educação Básica – 3º ano – 1º semestre), dado esta não ter por objetivo formar educadores e professores, embora possa habilitar os que a detêm para exercer funções didático-pedagógicas em contextos de educação formal, informal ou não formal.

- É o caso das Competências 1 (Reconhecer a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida) e 4 (Mobilizar conceitos e processos relevantes);
- O desenvolvimento de competências
 - Nomeadamente através das Competências 2 (Analisar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo) e 3 (Planificar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo adequados às características dos contextos);
- A adoção de atitudes e valores
 - Ligada às Competências 5 (Expressar-se adequadamente em língua portuguesa, oralmente e por escrito, para comunicar sobre temáticas relevantes) e 6 (Desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e em equipa, reconhecendo a importância do seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional).

3.2.2. Promoção da equidade e da solidariedade social

A análise das competências a desenvolver nos estudantes através da frequência destas unidades curriculares revelou a atenção dada a preocupações relacionadas com a promoção da equidade e da solidariedade social e ligadas à promoção do diálogo e da inclusão.

Essa tendência está espelhada nas Competências 5 (*Expressar-se adequadamente em língua portuguesa, oralmente e por escrito, para comunicar sobre temáticas relevantes*) e 6 (*Desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e em equipa, reconhecendo a importância do seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional*). De facto, a proficiência na comunicação oral e escrita facilita as interações e promove uma compreensão mútua que favorece a inclusão de todos, apesar das diferenças que os possam separar. Quantos conflitos não resultam muito simplesmente de equívocos gerados por problemas de comunicação verbal! O envolvimento em trabalho de grupo assente na colaboração oferece ao estudante um terreno propício para o exercício destas competências.

4. CONCLUSÕES

Da análise feita, podemos concluir que a frequência destas unidades curriculares poderá levar os estudantes a desenvolver competências em comunicação oral e escrita, que – embora diretamente relacionadas com o ensino e aprendizagem da língua materna – podem ser valorizadas num contexto de cidadania global e contribuir para um desenvolvimento sustentável, que envolva não só a resolução de problemas de natureza ambiental, mas também questões de promoção da solidariedade e da equidade social, que passam pelo exercício de uma capacidade de diálogo conduzindo à compreensão do outro e à sua inclusão sem sentir que se está a pôr em risco a sua identidade pessoal.

REFERÊNCIAS

- Andrade, A. I., Lopes, B., Batista, B., Tomaz, C., Sá, C. M., Silva, F., Martins, F., Portugal, G., Machado, J., Lourenço, M., Costa, N., Sá, P., Vieira, R. & Carlos, V. (2020). *Schools educating for sustainability: proposals for and from in-service teacher education*. IO1 – Framework EduS – Report from Aveiro Team, Portugal – PT, June 2020.
- Martins, G. d’O. (coord.), Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada. M. T. C. S., Nery. R. F. V. & Rodrigues, S. M. V. C. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sá, C. M. (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *Exedra*, 28, 364-372.
- Sá, C. M. (2018a). *Técnicas de comunicação oral e escrita*. Coleção “Educação e Formação – Cadernos Didáticos”, n.º 2. Aveiro: UA Editora. <https://ria.ua.pt/handle/10773/24945>
- Sá, C. M. (2018b). Ensino/aprendizagem da LP e perfil do aluno para o séc. XXI. *Indagatio Didactica*, 10(2), 267-281. <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/11112/9198>
- Sá, C. M. (2019). *Flexibilidade curricular e perfil do aluno para o século XXI*. Coleção “Educação e Formação – Cadernos Didáticos”, n.º 3. Aveiro: UA Editora. <https://ria.ua.pt/handle/10773/25423>

- Sá, C. M. (2020a). Teaching the mother tongue and global citizenship: issues in Higher Education. In *Livro de posters do 4.º Fórum do CIDTFF*. Aveiro: UA Editora.
- Sá, C. M. (2020b). *Relatório de disciplina para o concurso de Professor Associado em Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Educação e Psicologia.
- Sá, C. M. & Mesquita, L. (2018a). Representações de futuros professores sobre a educação global e a sua operacionalização. *Indagatio Didactica*, 10(4), 128-147. <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/11624>
- Sá, C. M. & Mesquita, L. (2018b). Desempenho de futuros professores na planificação de situações de ensino/aprendizagem do Português à luz da educação global. *Indagatio Didactica*, 10(1), 63-82. <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/10904>
- Sá, C. M. & Mesquita, L. (2019). Transversalidades: educação global e ensino da língua materna. In Araújo e Sá, M. H. (coord.), Martins, I. P., Paixão, M. F. e Carlos, V., *III Fórum CIDTFF: 25 anos de Investigação em Educação. Livro de posters* (p. 38). Aveiro: UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/26823>
- Sá, C. M. (org.), Mesquita, L. (org.), Repinaldo, N., & Correia, A. M. (2020). *Educação em Português e cidadania global*. Coleção “Educação e Formação – Cadernos Didáticos”, n.º 7. Aveiro: UA Editora.
- Sauvé, L. (1997). Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: uma análise complexa. *Revista de Educação Pública*, 10.

Anexo – Base para a elaboração dos programas das unidades curriculares

1. Competências

1. Reconhecer a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida.
2. Analisar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo.
3. Planificar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo adequados às características dos contextos¹³.

¹³ A terceira competência não é trabalhada na unidade curricular de Didática da Língua (Licenciatura em Educação Básica – 3º ano – 1º semestre), dado esta não ter por objetivo formar educadores e professores,

4. Mobilizar conceitos e processos relevantes.

5. Exprimir-se adequadamente em língua portuguesa, oralmente e por escrito, para comunicar sobre temáticas relevantes.

6. Desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e em equipa, reconhecendo a importância do seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional.

2. Objetivos

1. Mobilizar estratégias de promoção de uma educação global para planificar atividades de Educação em Português (com destaque para a componente de índole linguístico-comunicativa).

2. Discutir com o professor e os colegas a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida em contextos diversificados a partir das planificações elaboradas.

3. Compreender outras perspetivas comunicadas oralmente e por escrito.

4. Comunicar as suas ideias – oralmente e por escrito – de forma adequada.

3. Metodologia de ensino

Discussão de propostas apresentadas pelos vários intervenientes, correspondendo:

- No caso dos alunos, à apresentação oral e discussão dos resultados parciais e finais dos trabalhos práticos que vão elaborando;

- No caso da docente, à exposição de conceitos e princípios didáticos relacionados com as temáticas abordadas na unidade curricular (para toda a turma) e à apreciação crítica dos trabalhos dos alunos (feita individualmente, para grupos de trabalho ou para toda a turma em todas as aulas das unidades curriculares).

Trabalho individual e de grupo, presencial e online, com recurso às TIC, conduzindo à constituição de um portefólio da unidade curricular revelador das competências desenvolvidas.

embora possa habilitar os que a detêm para exercer funções didático-pedagógicas em contextos de educação formal, informal ou não formal.

CAPÍTULO 24

ENSINO DA LÍNGUA MATERNA E PROMOÇÃO DA CIDADANIA GLOBAL: A TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO PRINCÍPIO ESTRUTURANTE

Luciana Mesquita

1. INTRODUÇÃO

Este texto discute linhas orientadoras da educação para a cidadania global no contexto do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, aqui concebida como língua materna e língua de escolarização.

A reflexão apresentada desenvolve-se em dois tópicos principais, sendo o primeiro dedicado a uma discussão em torno das questões globais e da emergência dos conceitos de educação global e educação para a cidadania global. O segundo tópico desenvolve-se em torno das ressonâncias de valores da educação para a cidadania global no ensino de Língua Portuguesa, assumindo a transversalidade da mesma como uma propriedade central e considerando o contexto curricular português como referência.

2. EDUCAÇÃO PARA QUESTÕES GLOBAIS E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

A experiência contemporânea da globalização, que define novos padrões para as relações humanas e a relação do homem com o ambiente, coloca-se como o principal antecedente da instauração de um pensamento educativo orientado para a formação de sujeitos aptos para enfrentar os desafios dela resultante.

Assiste-se a novas formas de acesso entre culturas, economias e linguagens (Conselho da Europa, 2010), das quais se sobressaem interconexões e interdependências das pessoas ao redor do globo. Nesse contexto, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) assumem um papel decisivo, conjugado com o aumento das migrações transnacionais e da participação da sociedade civil em organizações de governação locais, nacionais e internacionais (UNESCO, 2013). Ao estreitamento de

distâncias entre diferentes povos e culturas somam-se ainda questões globais – tais como guerras, pobreza, injustiça social, emergência climática, ataques à democracia, entre outras – que têm vindo a tornar-se cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas ao redor do mundo.

Nesse cenário, a educação para a cidadania global emerge como possibilidade para ajudar os sujeitos a consciencializarem-se da sua cidadania alargada, que se manifesta na ação e na responsabilização pessoal e coletiva em relação ao planeta em favor da sustentabilidade ambiental, cultural, económica, bem como da paz e da justiça social. Trata-se da promoção e expansão de valores educativos já presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), em particular no artigo 26.º, que estabelece como parâmetros da educação a plena expansão da personalidade humana, o reforço dos direitos humanos e das liberdades individuais, o favorecimento da compreensão, da tolerância e da amizade entre as diferentes nações e grupos.

Nessa linha, a educação para a cidadania global surge como resposta de diferentes campos educativos ao enfrentamento de desafios contemporâneos relacionados não apenas com a paz, mas também com a justiça social e a sustentabilidade ambiental e cultural (Conselho da Europa, 2010; Holden & Hicks, 2007; Patrick, McQueen, & Reynolds, 2014). A finalidade central é a de promover uma Educação que desenvolve nos sujeitos uma visão mais vasta sobre o mundo, preparando-os para a adoção de atitudes de respeito pelas diferenças e para intervenções ambientalmente e culturalmente sustentáveis em prol de um futuro partilhado. Em última análise, procura-se formar cidadãos mais preparados para atuar responsabilmente a nível local, sem perder de vista o global.

A nível europeu, essa visão foi consagrada pela *Declaração de Maastricht sobre a Educação Global*, publicada em 2002. A partir desse marco, enquanto conceito, a educação global passou a apresentar-se como uma orientação educativa em diversos documentos europeus, sobretudo de autoria do Conselho da Europa (veja-se o próprio *Guia prático para a educação global*, de 2010). Os mesmos valores educativos foram também adotados por outras organizações transnacionais, especialmente a UNESCO e a OXFAM, em orientações centradas no conceito de *educação para a cidadania global* – veja-se, a título de exemplo, UNESCO (2013, 2015, 2018a, 2018b) e OXFAM (2015) – que, no seu conjunto, oferecem a escolas, gestores educativos e docentes parâmetros de referência construídos em torno de conhecimentos, capacidades e atitudes relacionados com a educação para a cidadania global.

Subjacente a estas orientações está a ideia de uma cidadania que se constrói e é exercida em contextos mais vastos que o local, configurando um ponto de partida para uma abordagem complexa, uma vez que se conclama um olhar para além do imediato e do local para encontrar conexões entre esse local e o global. Em última análise, trata-se da promoção de uma dinâmica educativa a ter lugar em todas as áreas curriculares – ou transversalmente a elas –, em que não se perdem de vista as identidades locais, nem a necessidade de se encontrar uma identidade planetária, na linha do que Collado Ruano, Galeffi e Ponczek (2014, p. 142) defendem: “somos seres ecodependentes, com uma dupla identidade: uma própria, que nos distingue, e outra de interdependência ao ambiente”. Entretanto, defendemos que é preciso ir além da dicotomia identitária em favor de uma construção identitária híbrida, construída na encruzilhada local-global, ideia que se funda na necessidade de construir um sentido de pertença a uma humanidade comum, em que se reforçam a identidade coletiva e laços de solidariedade (UNESCO, 2013).

Dessa forma, diferentes documentos que ditam políticas curriculares ancoram-se nesses princípios para estabelecer conhecimentos, competências, atitudes e valores a serem fomentados em contextos educativos. Conforme a European Commission (2018), a OXFAM (2015) e a UNESCO (2014, 2018a), faz-se necessário desenvolver:

- a) Conhecimentos relacionados com a identidade e a diversidade cultural, justiça social, direitos humanos e desenvolvimento sustentável;
- b) Competências relacionadas com o pensamento crítico, sistémico, criativo, aberto a múltiplas perspetivas; com a comunicação e argumentação, de modo a expor e defender posicionamentos informados; com aptidões sociais, tais como a resolução pacífica de conflitos e a colaboração para o bem comum;
- c) Atitudes e valores pautados por um sentido de responsabilidade social, empatia e abertura ao Outro.

Trata-se de uma perspetiva desafiante para professores e futuros professores, uma vez que se torna necessária uma revisão de currículos de formação e educação, no sentido de incluir uma dimensão global nos mesmos ou de a tornar mais evidente. Nesse contexto, considerando a consagrada associação entre o ensino de línguas e a formação para a cidadania, a Educação em Português, em contextos onde é língua materna, é diretamente conclamada a reenquadrar a sua perspetiva, experimentando caminhos de construção

curricular que passem pela promoção de conhecimentos, competências, atitudes e valores relacionados com a cidadania global. A esse respeito refletimos no tópico seguinte.

3. EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A educação para a cidadania global exige o desenvolvimento de um olhar amplo sobre fenómenos contemporâneos, que impõem questões cuja complexidade requer um afastamento de abordagens disciplinares fragmentadas. Além disso, o próprio significado de global, quando caracterizador da formação integral dos sujeitos, traz consigo a necessidade de ir além de uma formação disciplinar estanque e centrada apenas em conteúdos escolares desligados do cotidiano. Por conseguinte, uma primeira revisão das áreas curriculares implica a necessidade de adotar perspetivas que contrariem a fragmentação do conhecimento e o seu isolamento social, cultural e histórico.

Considerando a própria raiz social das línguas e entendimentos atualmente estabilizados no campo dos estudos da linguagem, observa-se a ideia consolidada de que a língua se configura como uma prática social que estabelece a relação do sujeito com o mundo e, ao fazê-lo, se confirma como parte da construção identitária de sujeitos e comunidades como um todo (Bakhtin, 1997). Nessa mesma lógica, é estabilizada a ideia de que a língua representa mais do que um sistema abstrato de signos e de regras exteriores aos sujeitos.

Reforçando esse cenário, a Didática de Línguas – particularmente em Portugal – tem vindo a assistir a uma maior evidência da sua dimensão humanista e interventiva, o que se confirma na ênfase dada ao sujeito como elemento-chave no processo de construção do conhecimento linguístico-cultural e também no reforço de valores relacionados com a autonomia e participação ativa do sujeito-falante em processos sociais (Pinho, Almeida, Martins, & Pinto, 2009). A linguagem e a cultura, nesse sentido, surgem como ponto de partida para a construção da cidadania global (Jesus, 2016).

Com efeito, as abordagens de ensino apoiadas nos usos sociais da língua focam-se no sujeito e nas situações comunicativas reais, no âmbito das quais as normas de adequação/desadequação se sobrepõem às que ditam os limites da dicotomia certo/errado – estas últimas consagradas pela eleição absoluta da gramática normativa como parâmetro externo para avaliar desempenhos em situações comunicativas ideais, abstratas e, portanto, descontextualizadas. Seguindo por outra via, as abordagens apoiadas na

perspetiva sociológica da linguagem concebem a língua como entidade viva e dinâmica, existente nos sujeitos e não deles separada. Por conseguinte, essa perspetiva abre caminho para conceber a língua como manifestação cultural, componente da construção identitária de sujeitos e comunidades e meio pelo qual se constroem realidades. Nesse sentido, abre-se caminho para que, através do ensino de línguas, seja possível trabalhar valores e perceções de mundo.

As orientações curriculares portuguesas já têm vindo a incorporar esses valores em diferentes níveis, desde as formulações de políticas a adotar por parte de todas as áreas curriculares até ao nível mais específico da formulação de programas, especialmente o de Língua Portuguesa, neste último caso com avanços e recuos ao sabor de lógicas reformistas (Mesquita, 2016).

A formação para a cidadania global, na área curricular de Língua Portuguesa, tem potencial de crescimento, sobretudo a partir da transversalidade que essa disciplina assume em relação a todo o currículo. Ao longo dos últimos 20 anos, diferentes documentos normativos de política curricular vieram a enquadrar o ensino da língua portuguesa em um percurso de formação transdisciplinar do qual fazem parte a educação para a cidadania e a dimensão humana do trabalho (vide, por exemplo, os Decretos-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, e n.º 139/2012, de 5 de julho).

De forma a melhor discorrer sobre essas questões, os dois subtópicos seguintes apresentam, respetivamente, uma discussão sobre a Língua Portuguesa face ao perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Martins *et al.*, 2017) e, a partir disso, uma reflexão sobre a transversalidade da língua portuguesa como ponto de partida e chegada para a incorporação de valores relacionados com a educação para a cidadania global no currículo escolar e de formação de professores.

3.1. Apontamentos sobre o perfil dos alunos ao final da escolaridade obrigatória

Numa abordagem que demonstra um observável alinhamento com o discurso europeu, o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins *et al.*, 2017) estabelece princípios e valores curriculares inspirados na educação para a cidadania global, ainda que isso não seja expressamente afirmado.

Entre os princípios defendidos, o *Perfil* estabelece contornos gerais de uma educação de base humanista, convocando a escola a dotar os jovens com “saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na

ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar” (Martins et al., 2017, p. 13). Outro princípio a destacar estabelece a sustentabilidade como elemento a compor a formação de um cidadão do século XXI consciente das “relações de sinergia e simbiose duradouras e seguras entre os sistemas social, económico e tecnológico e o Sistema Terra”, um equilíbrio do qual depende a continuidade da civilização humana (Martins et al., 2017, p. 14).

O *Perfil* estabelece também as áreas de competências a desenvolver por todos os campos curriculares, de forma indistinta e em conjunto: Linguagens e Textos, Informação e Comunicação; Raciocínio e Resolução de Problemas; Pensamento Crítico e Pensamento Criativo; Relacionamento Interpessoal; Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; Bem-Estar, Saúde e Ambiente; Sensibilidade Estética e Artística; Saber Científico, Técnico e Tecnológico; Consciência e Domínio do Corpo.

Numa primeira análise, é possível encontrar uma relação mais direta entre a área curricular de Língua Portuguesa e competências relacionadas com Linguagens e Textos e Informação e Comunicação. Mas a verdade é que o ensino e a aprendizagem da língua materna podem ocupar um lugar de destaque no trabalho de todas essas áreas de competência, dado o seu carácter transversal ao currículo escolar e o notório contributo que pode dar ao desenvolvimento dessas mesmas competências em diferentes áreas curriculares, tal como discutimos no seguimento deste texto.

3.2. A Transversalidade da língua portuguesa como ponto de partida e de chegada

A ideia de transversalidade sugere noções que gravitam em torno de cruzamento, contato e caminho. Em relação à Língua Portuguesa, em contextos onde figura como língua materna e/ou língua da escola, podemos encontrar a manifestação destas três propriedades em relação ao currículo: trata-se de uma área curricular que se *cruza* e *contacta* com todas as outras, apresentando-se como *caminho* para a aprendizagem nas outras disciplinas, inversamente retroalimentando-se das aprendizagens construídas nesses domínios disciplinares. Tal reflexão parte da máxima de que “toda a experiência escolar é, em larga medida, uma experiência linguística” (Castro, 2007, p. 101).

Há mais de vinte anos estudos académicos portugueses discutem a centralidade da Língua Portuguesa, como Língua Materna, no conjunto de disciplinas que compõem o currículo escolar, partindo do princípio de que a mesma se configura como língua do

currículo, a partir da qual todo o trabalho escolar se processa (Sá, 2006). Além disso, confirma-se como uma área de conhecimento que fomenta competências essenciais para o sucesso escolar e para a vida em sociedade (Sá, 2012). Tal relevância inclusive vem sendo confirmada em diferentes documentos normativos de política curricular em Portugal, nomeadamente na atribuição de mais carga horária a essa área curricular em comparação com as outras (Mesquita, 2016).

De facto, competências construídas em torno da comunicação oral e escrita, objeto de trabalho explícito na disciplina de Língua Portuguesa, refletem-se no desempenho escolar nas outras áreas curriculares. Em sentido inverso, também competências ativadas e desenvolvidas em outras áreas curriculares contribuem indiretamente para um melhor domínio da Língua Portuguesa. Trata-se de uma leitura em mão dupla consolidada em investigações sobre a transversalidade da língua portuguesa em países lusófonos (Sá, 2006, 2012, 2016).

Para discutir a formação para a cidadania global, parece-nos fundamental observar que, para além do universo escolar, a Língua Portuguesa, em comunidades lusófonas, reflete a sua propriedade transversal também nas vivências cotidianas, no exercício da cidadania hodiernamente entendida como participação e exercício de direitos e deveres jurídicos, políticos e sociais, bem como acesso a bens culturais (Castells, 1999). De facto, considerando que a vida em sociedade se processa através de códigos linguístico-comunicativos, uma ideia básica de inclusão deverá passar, de um modo ou de outro, pelo domínio desses códigos. Sob essa interpretação, a língua pode ser enquadrada como um *capital cultural* (Bourdieu, 1991) e um instrumento simbólico de poder, no sentido de que o domínio da sua variante socialmente privilegiada possibilita o alcance de um estatuto social de destaque e o acesso a espaços sociais privilegiados, entre outros: sucesso escolar, empregos bem remunerados, bens culturais selecionados.

Nesse sentido, o ensino de línguas, em especial da língua materna, precisa ter como ponto de partida a paradoxal inclusão/exclusão produzida pelas línguas. Trata-se de uma consciencialização fundamental para a concretização de princípios fundamentais da cidadania global, particularmente relacionados com a promoção de conhecimentos, competências atitudes e valores relacionados com a identidade e diversidade culturais, a justiça social e os direitos humanos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação para a cidadania global marca uma transição paradigmática no campo educativo ao fortalecer correntes que promovem a restauração de uma visão integral do sujeito, perspetivando-o não apenas como um ser que aprende, mas sobretudo vive em sociedade. Isso implica uma revisão dos objetivos que norteiam a educação formal, no sentido de orientá-los para uma formação cidadã, sustentada em conhecimentos que possam ser contextualizados em situações concretas. Outro ponto de revisão implica a restauração de uma visão global do processo de aprendizagem, abrindo caminho para abordagens trans-/interdisciplinares que propõem um olhar integrado sobre questões concretas assumindo que a resolução de problemas contemporâneos requer a construção de uma abordagem informada por diferentes áreas do saber.

É nesse terreno que encontram espaço conhecimentos, competências, atitudes e valores ancorados na identidade e diversidade culturais, justiça social, direitos humanos, desenvolvimento sustentável, entre outros, cuja importância é sublinhada por orientações educativas que consolidam um sentimento de pertença a um mesmo planeta e a uma mesma natureza humana.

Na área curricular de Língua Portuguesa em particular, a educação para a cidadania global tem vindo a encontrar abrigo em orientações programáticas portuguesas, que conectam a sua aprendizagem à promoção da educação para a cidadania, esta entendida como direito de participação nas dinâmicas sociais. Essa integração ocorre a partir da exploração aberta da Língua Portuguesa, reconhecendo a sua onnipresença no currículo, na sociedade e na construção de identidades no seio de comunidades lusófonas. Dessa forma conclui-se que, no contexto de tais comunidades, um trabalho orientado para a formação de cidadãos globais não possa prescindir do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal* (2.^a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- Castells, M. (1999). *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Castro, R. V. de (2007). Acerca da educação linguística: objetivos, conteúdos e contextos de realização. *Educação, Sociedade & Culturas*, 8, 89-104.

- Collado Ruano, J., Galeffi, P., & Ponczek, R. (2014). O paradigma da cosmodernidade: uma abordagem transdisciplinar à educação para a cidadania global proposta pela UNESCO. *Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 23(42), 141-152.
- Conselho da Europa (2010). *Guia prático para a educação global: um manual para compreender e implementar a educação global*. Lisboa: Centro Norte-Sul da Europa.
- European Commission (2018). *Proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning*. Brussels: European Commission.
- Holden, C., & Hicks, D. (2007). Making global connections: the knowledge, understanding and motivation of trainee teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 13-23. doi: 10.1016/j.tate.2006.04.031
- Jesus, M. (2016). Cidadania global: uma construção cultural e linguística. *Calea – Revista Caderno de Aulas do LEA*, 5, 43-52.
- Martins, G. d’O. (coord.), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Ucha, L., Encarnação, M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R., Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mesquita, L. (2016). *Colaborar para uma educação plural em línguas: que possibilidades em contexto escolar português?* Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/17037>
- ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)*. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>
- OXFAM (2015). *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*. Oxford: Oxfam.
- Patrick, K. F., Macqueen, S., & Reynolds, R. (2014). Pre-service teacher perspectives on the importance of global education: world and classroom views. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 20(4), 470-482.
- Pinho, A. S., Almeida, J., Martins, F., & Pinto, S. (2009). Um olhar sobre a biografia epistemológica da Didáctica de Línguas em Portugal – em busca de marcas discursivas do humano. *Actas do II Congresso Internacional CIDInE – Novos contextos de formação, pesquisa e mediação* (s.p.). [documento policopiado]
- Sá, C. M. (2006). Novas tendências na formação de professores de língua portuguesa. *Til. Fragmentos de educação*, 1, 29-31.

- Sá, C. M. (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *Exedra*, 28, 364-372.
- Sá, C. M. (2016). Operacionalização da transversalidade da língua portuguesa nos primeiros anos de escolaridade: gestão das fronteiras entre saberes. *Revista Investigações*, 29(2), 208-221.
- UNESCO (2013). *Global Citizenship Education: An Emerging Perspective*. Outcome document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education.
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the challenges of the twenty-first century*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2018a). *Global Citizenship Education: Taking it Local*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2018b). *Preparing teachers for Global Citizenship Education: A Template*. Paris: UNESCO.

CAPÍTULO 25

PROMOÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO ATRAVÉS DA SUA ABORDAGEM TRANSVERSAL

Maria João Macário

1. INTRODUÇÃO

Viver a cidadania de modo informado e crítico na atualidade exige um adequado conhecimento da posição que a língua materna (LM) ocupa no mundo atual. Logo, discutir o valor e o estatuto atuais da língua portuguesa (LP) é um tópico essencial do seu ensino/aprendizagem e um elemento-chave na formação de professores de Português.

O pleno domínio da LM é fundamental para o desenvolvimento das competências necessárias para viver a cidadania de modo informado e crítico. Isso mesmo permitirá a cada um utilizar a sua língua, quer para comunicar, quer como instrumento para adquirir/aprofundar outras competências e conhecimentos, nas mais diversas áreas da sua vida, a fim de responder aos desafios com que a sociedade permanentemente o confronta.

Nesta ótica, o ensino e aprendizagem da LP deverá ser pensado de forma transversal (Sá, 2015), logo promovido na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, a par das restantes áreas curriculares. Cada uma poderá contribuir para um melhor domínio da LM, centrando-se no desenvolvimento de competências pelo aluno.

A transversalidade da LM pode ser abordada de duas formas complementares (Sá, 2015):

- Sublinhando a importância da LM para a aquisição/desenvolvimento de competências indispensáveis em contexto escolar e extraescolar, o que equivale a considerar que o sucesso na vida académica, profissional e pessoal é condicionado pelo domínio da LM da maioria da população nacional e língua de acolhimento para os restantes segmentos da população;
- Dando atenção ao papel desempenhado pelo ensino e aprendizagem, no âmbito das restantes áreas curriculares, para um melhor domínio da LM.

Refletir sobre o papel transversal da LP é também pensar no seu valor. Em tempos remotos, mais particularmente na era dos Descobrimentos, pelo papel que o império

português ocupou no mundo, a LP foi tida como uma língua de prestígio. Durante a sua consolidação, foi assumida como língua de expansão e, ao longo dos séculos, foi-se dilatando, tendo chegado a assumir o estatuto de língua franca (Mateus, 2008). Atualmente, ocupa o 6.º lugar entre as línguas mais faladas no mundo, graças aos cerca de 200 milhões de falantes (em países de língua oficial portuguesa e noutros para onde estes falantes emigraram) (Lewis, Gary, & Fenning, 2014).

O facto de ser falada em países com peso económico (como o Brasil), com potencial económico (como Angola ou Cabo Verde) ou com um papel político no mundo (como Portugal) confere à LP um estatuto internacional de relevo (União Latina, 2010).

Assim, partindo desta perspetiva, consideramos que discutir o valor e o estatuto atuais da LP é um tópico essencial do seu ensino/aprendizagem e ainda um aspeto que não pode ser descurado na formação de profissionais da Comunicação Social. Nessa medida, trata-se de um elemento-chave na sua formação, para que possam preparar um pleno uso da LP como instrumento de comunicação/de trabalho nos mais variados contextos.

Os profissionais da Comunicação Social devem desenvolver, entre outras, competências comunicativas como forma de expressão profissional em distintos meios de comunicação, com vista à análise de factos e temas de maior difusão, bem como ao seu tratamento e uso para transmitir informação.

A sua formação não pode ser desligada da era que se vive, que atualmente se caracteriza pela produção e pelo acesso a conteúdos livremente disponíveis. Face a esse enorme volume de informação que circula a todo o momento, cabe a cada um de nós selecionar a que for do seu interesse (que, muitas vezes, é potenciado pelo formato adotado na sua difusão). A competência comunicativa de qualquer profissional da Comunicação Social, que viva num contexto de democratização da informação, tem de se adaptar a este novo mundo, questionando-se em permanência sobre que informação selecionar, como a tratar, como torná-la atrativa, cruzando, em simultâneo, os interesses do público e a necessidade de dar a conhecer a atualidade.

Botton (2014, p. 24) refere precisamente que “Agora as notícias são para toda a gente e, no entanto, as rodas da curiosidade estão muitas vezes em risco de girar em vão num mole pântano de informação.” Numa era em que o público precisa de selecionar o que quer efetivamente consumir, dado o enorme volume de informação a toda a hora em movimentação (para o qual o utilizador pode contribuir), sobretudo no mundo digital,

“precisamos de organizações noticiosas que agucem a nossa curiosidade” (Botton, 2014, p. 26), que nos apoiem no que podemos fazer com a informação.

Portanto, sendo a sua LM um dos instrumentos de trabalho destes profissionais da Comunicação Social, é fundamental formá-los para compreenderem as suas potencialidades, os seus valores, procurando, nesse caminho, a sua promoção.

Com essa preocupação em mente, desenvolvemos um estudo com este público, que em seguida apresentaremos.

2. MATERIAL OU MÉTODO

O estudo aqui apresentado enquadra-se num conjunto de vários outros, em que este tema foi explorado:

- Visando identificar as representações de estudantes sobre o valor atribuído à LP no mundo atual;
- Empreendidos pelo Laboratório de Investigação em Educação em Português (LEIP), integrado no Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro (UA).

O primeiro estudo exploratório pioneiro, focado na formação inicial de professores, envolveu Portugal e outros países lusófonos. Desenvolvido no ano letivo de 2012/13, centrou-se na aplicação de um questionário, cujas respostas foram objeto de análise de conteúdo, levando a conclusões importantes (Cf. Ançã, Guzeva, Gomes, Macário, Paiva, & Ohuschi, 2013; Ançã, Macário, & Guzeva, 2013; Ançã, Macário, Guzeva, & Gomes, 2014; Cardoso, 2016; Guzeva, Gomes, Macário, Ançã, Paiva, & Ohuschi, 2013; Macário, Guzeva, Ançã, & Sá, 2014; Henriques, 2014).

Na sequência deste primeiro estudo, seguiram-se outros focados na formação de educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (mestrado profissionalizante) e de Professores Bibliotecários (mestrado académico) foram desenvolvidos nos 1.º e 2.º semestres do ano letivo de 2013/14 respetivamente. Centrados na aplicação de uma versão adaptada do questionário aplicado no primeiro estudo, trouxe conclusões importantes a partir da análise de conteúdo das respostas dadas aos questionários passados e da comparação dos resultados obtidos.

Destacamos aqui um dos últimos estudos, que foi focado na formação inicial de futuros profissionais da Comunicação Social e usando, mais uma vez, uma versão adaptada do questionário passado no primeiro estudo. Este estudo desenvolveu-se com 2

turmas de 3.º ano do curso de Comunicação Social, no 1.º semestre do ano letivo de 2018/19 (Cf. Macário & Sá, 2019),

Assim, neste artigo, pretende-se i) identificar as representações iniciais dos participantes em formação inicial sobre a promoção da LP no mundo, ii) refletir sobre as consequências dessas representações para os seus atuais e futuros públicos e iii) sugerir aspetos da sua formação que é necessário reformular para melhorar. Na secção seguinte, apresentaremos os principais resultados.

3. RESULTADOS

Os estudantes do nosso estudo frequentavam o 3.º ano da licenciatura em Comunicação Social e tinham idades compreendidas entre os 19 e os 21 anos. Todos eram naturais de Portugal Continental e tinham o Português como LM (à exceção de duas estudantes, que indicaram o Francês, encontrando-se uma delas em mobilidade ERASMUS e sendo proveniente de Lille, em França)

A análise às respostas dos estudantes permitiu-nos identificar as suas representações, que aqui discutimos em parte, por economia de espaço.

Por um lado, a LP apresentava, sobretudo, contornos de natureza afetiva, pela sua ligação ao seu país de origem, à família e à infância. A resposta com maior frequência (48% das respostas) era a de que se tratava da primeira língua com a qual se contacta e que se aprende desde os primeiros tempos de vida. Também houve quem dissesse que se tratava da língua do país de origem (32% das respostas). Encontrámos menos ocorrências para a língua que se fala fluentemente (apenas 9% das respostas) e língua dos pais/família/casa (6% das respostas). Com pouquíssimas ocorrências aparecia identificada como língua de escolarização (2% das respostas). Estes resultados fazem-nos perceber que estes estudantes associam a sua LM àquela que é primeiramente aprendida, correspondendo, na sua maioria, à língua falada pela comunidade a que pertencem.

Por outro lado, alguns destes estudantes apresentavam dificuldade em referir quais seriam as línguas mais faladas no mundo atual e no ciberespaço e em situar o Português entre elas. A maior parte (52%) referiu o Inglês em primeiro lugar, mas o Mandarim também foi apontado por muitos (43%). De facto, em número de falantes, estaria o Mandarim em primeiro lugar. Vale, ainda, referir que 5% dos estudantes referiu o Português e houve um destes que especificou o Português do Brasil, o que revela, por um lado, a consciência de que efetivamente a maior parte dos falantes de LP tem como

variedade o Português do Brasil, mas, por outro lado, a percepção de que as diversas variedades do Português são línguas diferentes.

A maioria mencionou o Inglês como a língua mais falada no espaço da internet, sendo, de facto, essa a realidade. Apenas 4 mencionaram o Português, que é na verdade a 5.^a língua mais falada, e apenas 1 mencionou o Mandarim, que é a 3.^a mais falada neste espaço.

Para além disto, tinham, ainda, tendência para considerar a variedade da LP falada em Portugal como a mais correta, em detrimento das variedades em uso nos territórios onde surge como língua oficial, devido a uma “pureza” que decorreria da sua ligação ao país de origem.

Pudemos constatar que a maioria dos estudantes considerava a variedade falada no espaço geográfico português como a mais correta (55,4%). Na verdade, trata-se de uma percentagem muito reduzida a dos estudantes que consideraram que não existe uma variedade mais correta (21,4%). Este resultado revela uma perspetiva da língua sem abertura à sua diversidade. Aliás, ao analisarmos as justificações apresentadas para esta opção, vemos respostas como “Porque a língua portuguesa vem do país de Portugal e é normal as pessoas falarem mais a língua portuguesa de forma correta” (E1), ou “É a língua que deu origem aos dialectos seguintes” (E2), ou ainda “Porque nos outros países a [sic] existem outras palavras que foram adicionados [sic]” (E3). Para quem considerou que nenhuma variedade é a mais correta, identificámos justificações como “A língua portuguesa tem muitas variedades consoante o país, mas isso não quer dizer que uma seja melhor que a outra, pois cada país molda a língua de acordo com a população.” (E4).

Pedimos, ainda, aos estudantes que definissem lusofonia. Analisando as suas respostas, percebemos que a que registou mais ocorrências (35%) foi a que identificava o conceito com o espaço geográfico da língua, mas também com o espaço humano e cultural (31%). Menos valorizada aparece a associação ao espaço histórico (4%). As restantes respostas apresentadas eram de desconhecimento (29%).

Esta dificuldade em lidar com o conceito de lusofonia (quer pela ausência de resposta, quer pela distorção do conceito que encerravam algumas respostas) não deixa de nos surpreender, dado, por um lado, o nível de conhecimentos de nível geral ou senso comum que estudantes apresentavam sobre a LP e, por outro, o facto de o significado do termo poder ser etimologicamente recuperado a partir da decomposição da palavra no

étimo ‘luso’, referente a lusitano (português), e no sufixo ‘-fonia’, relativo a som ou idioma oral.

Os nossos resultados relativos ao pedido de definição de Comunidade dos Países de Língua Portuguesa [CPLP] são um pouco diferentes dos obtidos na questão anterior: apenas dois inquiridos declararam não saber a resposta a esta questão. Pensamos que as frequentes referências a esta organização na comunicação social, nomeadamente aquando do protagonismo assumido na defesa da implementação do Acordo Ortográfico, podem ter contribuído para estes resultados. Neste caso, cremos que o facto de esta sigla ser de interpretação mais hermética justificará igualmente os resultados obtidos.

Também se pretendia determinar de que forma os nossos inquiridos situavam a LP no mundo do trabalho e como justificavam a resposta dada. As respostas dividiram-se maioritariamente pelo Sim (77%). As justificações centravam-se nas oportunidades de trabalho (52%) e nos negócios (17%). A importância de conhecer várias línguas (16%) e a hegemonia do Inglês (15%) também são justificações apontadas.

Na sua maioria, os inquiridos que viam o facto de falar Português como uma mais-valia no mundo do trabalho valorizavam aspetos como a importância da LP no mundo dos negócios. Conjugavam, também, justificações de cariz mais atual – como a procura no mercado do trabalho e a vantagem em falar várias línguas (por oposição ao recurso a uma ‘língua franca’, que geralmente é o Inglês) – com justificações mais tradicionais – como a valorização económica de países lusófonos (entre os quais se conta Angola), os movimentos migratórios e deslocações e a divulgação/expansão da LP.

Quisemos igualmente saber a opinião dos nossos inquiridos sobre a importância da imigração e do turismo para o crescimento da mesma no espaço lusófono, em geral, e em Portugal, em particular. Segundo estes, as áreas em que esses contributos se poderiam situar seriam a divulgação/expansão (33%), a interculturalidade (21%), a economia/sociedade (15%), a evolução da língua (10%), a valorização (7%), o número de falantes (7%) e a utilização da língua (7%).

O nosso estudo também previa que os estudantes refletissem sobre os valores da LP na Comunicação Social. Tratando-se da sua principal ferramenta de trabalho, surpreendemos que 21% tenha declarado não saber responder. Os que responderam centraram-se muito no seu valor comunicacional (26%) e social (18%). De resto, as suas respostas dispersaram-se pelos valores informativo (5%), político (5%) e desportivo (5%). Também houve quem considerasse ter pouca relevância (5%) e a associasse às possibilidades de

divulgação (3%), de entretenimento (3%), com valor económico (3%), cultural (3%) e tradicional (3%).

De seguida, discutimos brevemente estes resultados.

4. DISCUSSÃO

De um modo geral, estes estudantes revelavam algum desconhecimento da sua LM, envolvendo aspetos como a posição que ocupa no mundo do séc. XXI, o reconhecimento da existência de variedades e da sua legitimidade e o encerramento num espaço geográfico reduzido a Portugal. As suas representações sobre o valor da LP no universo da Comunicação Social estavam sobretudo centradas no seu valor comunicacional e social. Um leque muito mais alargado de valores neste âmbito da Comunicação Social parece não ser (ainda) reconhecido por estes estudantes, o que nos leva a refletir sobre a necessidade de criar mais oportunidades de construção de um mais sólido e adequado sistema de representações identitárias e culturais enquanto falantes da LP e profissionais que terão de fazer uso dela.

5. CONCLUSÕES

No âmbito de uma Didática da Língua Portuguesa, cabe refletir sobre estes resultados. De facto, tal como já vínhamos identificando noutros estudos com estudantes de formação inicial de educadores e professores, estes estudantes revelam uma necessidade premente em apostar numa Didática da Língua Portuguesa que promova estes aspetos que aqui identificámos como lacunares. A UC em que este estudo se inseriu, tem um conteúdo que aborda alguns dos aspetos que foram objeto de reflexão pelos estudantes no questionário que disponibilizámos. Desse modo, seria interessante desenvolver um estudo que comparasse as suas representações antes e depois dessa abordagem. Ainda assim, antevemos a necessidade de ir muito para além da abordagem em uma ou duas aulas (dada a extensão do programa da UC e do tempo disponível para o concretizar), para refletir e trabalhar estas questões. Consideramos que é ao longo da sua formação escolar (e também académica) que aspetos que abordem o lugar e o valor da LP no mundo precisam de ser desenvolvidos.

REFERÊNCIAS

- Ançã, M. H., Guzeva, T., Gomes, B., Macário, M. J., Paiva, Z., & Ohuschi, M. (2013). Língua portuguesa e lusofonia: na voz de universitários portugueses e brasileiros. In *Atas do XX Colóquio da Lusofonia* (pp. 158–165). Seia: Associação Internacional dos Colóquios da Lusofonia. Disponível em: <https://www.lusofonias.net/images/pdf/atas%202013%20Seia2013.pdf>
- Ançã, M. H., Macário, M. J., & Guzeva, T. (2013). *Questionário “Educação em Português: promoção e difusão da língua.”* Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português (documento não publicado).
- Ançã, M. H., Macário, M. J., Guzeva, T., & Gomes, B. (2014). O papel da Educação em Português na promoção e difusão da língua – um estudo com um grupo de estagiárias. *Revista Lusófona de Educação*, (27), 93-108. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4834>
- Botton, A. (2014). *As notícias*. Lisboa, PT: Dom Quixote.
- Cardoso, A. P. dos S. (2016). *A Língua Portuguesa no ciberespaço: um estudo com aprendentes portuguesas e mexicanos*. Relatório de estágio em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário e de Língua Estrangeira [Espanhol] nos Ensinos Básico e Secundário. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Educação e Psicologia.
- Guzeva, T., Gomes, B., Macário, M. J., Ançã, M. H., Paiva, Z., & Ohuschi, M. (2013). Língua portuguesa no ciberespaço: difusão, crescimento e valores. In *Atas do XX Colóquio da Lusofonia*. (pp. 64–173). Seia: Associação Internacional dos Colóquios da Lusofonia.
- Henriques, J. A. T. (2014). *O potencial (económico) da língua portuguesa: representações de alunos*. Relatório de estágio em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário e de Língua Estrangeira [Espanhol] nos Ensinos Básico e Secundário. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Educação. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14308/1/Tese.pdf>
- Lewis, M. P., Gary, F. S., & Fenning, C. D. (2014). *Ethnologue: Languages of the world*. 17th ed. Dallas, Texas: SIL International. Disponível em: <http://www.ethnologue.com/statistics/size>

- Macário, M. J., Guzeva, T., Ançã, M. H., & Sá, C. M. (2014). Educação em Português: reflexão de (futuros) professores sobre potencialidades e difusão da língua portuguesa. In M. J. Carvalho, A. Loureiro, & C. A. Ferreira (orgs.), *Atas do XXII Congresso SPCE “Ciências da Educação: espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar”*. (pp. 2152-2164). Vila Real: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Macário, M. J. & Sá, C. M. (2019). O valor da língua portuguesa no mundo atual: um estudo com futuros profissionais da Comunicação Social. *Indagatio Didactica*, 11(1), 35-48. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/12141>
- Mateus, M. H. M. (2008). Difusão da Língua Portuguesa no mundo. In *Anais do I Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa (SIMELP)*. (pp. 1-13). São Paulo: Universidade de São Paulo/ Faculdade de Línguas e Ciências Humanas.
- Sá, C. M. (2015). Transversalidade da língua portuguesa e sua promoção no mundo: reflexões sobre a sua abordagem na formação de professores. In M. H. Ançã e M. J., Macário, *A promoção da língua portuguesa e a educação linguística*. (pp. 133-159). Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Temas”, nº 4. Aveiro: UA Editora.
- União Latina (2010). Introdução. In União Latina (Ed.), *Actas do Encontro Internacional “Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas num Universo Globalizado”*. (pp. 9-10). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CAPÍTULO 26

PARA ALÉM DA LÍNGUA. OS SKILLS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

Lucimar Almeida Dantas

1. INTRODUÇÃO

O que aprendemos ao aprender a língua materna? O que ensinamos ao ensiná-la? Ao aprender a língua materna, uma criança aprende não apenas o conjunto de regras e restrições mais comumente relacionado com o conceito de língua, mas também os elementos característicos da cultura do seu lugar, o modo de interpretar o mundo a sua volta, a sua constituição como sujeito individual e social.

É pela ampla capacidade de linguagem, característica dos humanos e, nomeadamente, de linguagem verbal, que construímos conceitos e expressamo-nos, o que faz da língua uma janela por meio da qual vemos o mundo. Ao ensinar uma língua, não é apenas o código que ensinamos, mas sim disponibilizamos aos estudantes um conjunto de ferramentas com as quais se constroem conhecimentos considerados importantes para uma sociedade, num determinado momento da história.

Estas duas questões norteiam o presente texto e conduzem a reflexão sobre o lugar ocupado pela disciplina de língua portuguesa nos currículos escolares dos países que a têm como língua oficial e o papel que poderá assumir no desenvolvimento de *skills*.

2. OS SKILLS (CAPACIDADES) EM DEBATE

Desde a década de 1970, com os trabalhos de Jacob Mincer sobre a teoria do capital humano, a relação entre a escolaridade e a economia tem gerado ampla literatura sobre a temática. Mais recentemente, organizações internacionais como a UNESCO e a OECD indicam em seus relatórios a necessidade de se estabelecer ligação entre a educação e o mundo do trabalho a partir do desenvolvimento de *skills*¹. Esta relação aparece claramente no objetivo de desenvolvimento sustentável (ODS) 4 e indiretamente no ODS 8 (UNESCO, 2015) e ganha destaque na Agenda Educação 2030 que tem como um dos

principais pontos a ênfase na aquisição de *skills* para o trabalho (UNESCO, 2017). É de referir que se compreende por *skill* a capacidade de, na realização de processos, mobilizar os conhecimentos de que se dispõe para alcançar um objetivo, de maneira responsável (OECD, 2019).

Dentre os estudos realizados sobre a temática, o PIAAC, promovido pela OCDE e com início em 2013, destaca-se como o mais relevante, pela sua abrangência e pelos impactos que tem gerado nas políticas dos países-membros. O inquérito às capacidades dos adultos aplicado pelo programa revelou um cenário preocupante (OECD, 2013, 2014, 2017, 2018a): elevado número de jovens desempregados e com baixas competências e capacidades requeridas pelo mercado de trabalho, incompatibilidade entre as competências e as capacidades adquiridas na escola e as exigidas no mundo do trabalho e na sociedade, risco de aumento significativo do desemprego diante da chamada 4.^a Revolução Industrial, pela substituição de grande parte do trabalho humano por máquinas (Frey & Osborne, 2013; Arntz et al., 2016).

Na sequência de discussão sobre a temática, o projeto *The Future of Education and Skills 2030* (OECD, 2018a) apresenta-se com o objetivo de ajudar a encontrar respostas para duas questões: 1) Que tipo de conhecimentos, competências, capacidades, atitudes e valores serão necessários aos jovens em 2030? 2) De que forma os sistemas educativos formais desenvolverão efetivamente esses conhecimentos, competências, capacidades e valores num mundo marcado por profundas mudanças ambientais, sociais e económicas? A partir deste projeto, elaborou-se uma proposta conceitual de aprendizagem (OECD, 2019) – *Skills 2030* – sintetizada num esquema denominado *OECD Learning Compass 2030*, que reúne conceitos-chave, assim considerados pela organização, para orientação dos rumos que a educação poderá tomar nos próximos tempos, no sentido de oferecer respostas para as duas questões levantadas anteriormente. Neste relatório, os *skills* apresentam-se como um dos eixos constituintes e aparecem divididos em três tipos: cognitivos e metacognitivos, sociais e emocionais, físicos e práticos.

Os *skills* são apontados pela OECD (2013, 2018a) como elementos indispensáveis para a promoção da inclusão social, a geração de prosperidade e a transformação de vidas. Sem os *skills* adequados, os jovens correm o risco de ficar à margem da sociedade e os países sem poderem competir em condições de igualdade num mundo globalizado e de complexidade crescente. O desafio que se apresenta para os países é, pois, indicar

conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores necessários aos jovens em 2030 e definir o modo como os sistemas educativos os desenvolverão.

Este desafio implica a reestruturação curricular dos sistemas educativos, como recomendado nos relatórios DigCompOrg (Kampylis, Punie & Devine, 2015) e DigCompEdu (Redecker, 2018). De facto, o currículo é uma construção social (Goodson, 1997), instrumento de poder (Foucault, 1980) e, lugar de organização institucional das aprendizagens necessárias a uma sociedade numa determinada época (Roldão & Almeida, 2018).

3. SKILLS, SISTEMAS EDUCATIVOS E CURRÍCULOS ESCOLARES EM PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA

A reestruturação curricular é uma necessidade apontada por organizações internacionais em diversos estudos por elas realizados (Comissão Europeia, 2016; OECD, 2018a, 2018b, 2019; UNESCO, 2015, 2017). Espera-se dos sistemas de ensino respostas eficientes na preparação das novas gerações, de modo a fazer frente aos desafios postos por um contexto global de incertezas, mudanças rápidas e complexidade. Estas organizações têm produzido orientações que influenciam fortemente as agendas das políticas educativas de diversos países.

O movimento de reorganização curricular parece estar em curso em alguns países de língua oficial portuguesa, como Portugal e Brasil, que tiveram os seus currículos oficiais para a educação básica reformulados recentemente.

Em Portugal, após a suspensão do Currículo Nacional do Ensino Básico, em 2011, foi discutido um documento de trabalho do Ministério da Educação (Martins *et al.*, 2017), que apresenta as competências integradas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Sá (2018), em análise deste documento aponta uma estreita relação entre essas competências e as referidas pelos descritores de Dublin para o Ensino Superior e a aprendizagem ao longo da vida (Comissão Europeia, 2007) e destaca também o papel atribuído à abordagem transversal da língua materna no seu desenvolvimento. A nova organização do currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário em Portugal (Decreto Lei 55/2018) decorrente do Perfil preconiza a flexibilidade curricular e leva à publicação de documentos que estipulam as aprendizagens essenciais para cada ano de escolaridade e procuram articular os programas em vigor com esta nova orientação das políticas educativas (Direção Geral da Educação, 2018).

No Brasil, foi aprovada, entre 2017 e 2018, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Concetualmente, o documento está estruturado em torno de 10 grandes competências e, operacionalmente, organiza-se numa sequência hierárquica de áreas do conhecimento, componentes curriculares e objetos de conhecimento. Para cada área do conhecimento e componente curricular, há indicação das competências a ser desenvolvidas. As capacidades, por sua vez, aparecem relacionadas com os objetos de conhecimento (Brasil, 2018).

Em Angola, está em curso, desde 2019, uma revisão curricular centrada no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e ética – CHAVE (INIDE, 2020).

Em Moçambique foi realizada uma revisão das políticas educacionais, dentro da qual se recomenda colocar a aprendizagem e o aluno no centro do processo educacional, através do ensino de competências, valores e comportamentos básicos (MINEDH & UNESCO, 2019).

Nos países em que a reforma curricular já se consolidou – Portugal e Brasil –, a centralidade do currículo desloca-se da perspectiva do conteúdo para a da competência, o que denota uma mudança radical, não somente na estrutura curricular, mas principalmente na conceção e no valor do que há para se aprender, na relação entre o que se ensina na escola e o que se necessita na vida real, no papel do professor e da escola.

4. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O DESENVOLVIMENTO DE SKILLS

A língua é um dos principais sistemas simbólicos, através do qual construímos conhecimento, constituímos uma identidade pessoal e cultural, produzimos cultura e a interpretamos (Bakhtin, 2009). Por meio da língua acedemos aos significados partilhados pela comunidade linguístico-cultural de que fazemos parte, construímos novos conceitos e os transformamos em ações. O grande poder da língua está relacionado com a sua capacidade de simbolizar, ou seja, dar sentido, representar e expressar o real e o imaginário. Pela palavra se tecem relações entre os indivíduos, desde as inerentes a atividades da vida quotidiana até às que levam à construção de relações de poder caracterizadas por um viés ideológico.

Esta conceção de língua e das suas potencialidades está presente nas reformulações curriculares de Portugal e do Brasil, nomeadamente na definição das áreas de competência que estruturam o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, em Portugal, e nas áreas de conhecimento em que se organiza a BNCC, no Brasil. No caso do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, a área de linguagens e textos refere, dentre os seus descritores, o uso da linguagem verbal e não verbal para significar e comunicar, “construir conhecimento, compartilhar sentidos nas diferentes áreas do saber e exprimir mundividências” (Martins *et al.*, 2017, p. 21). Já na BNCC, uma das competências esperadas na área de linguagens, códigos e suas tecnologias, é a compreensão de língua(s) - “como fenómeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, 2018, p. 481).

A partir deste pressuposto epistemológico, o ensino de língua portuguesa poderá constituir-se como lugar privilegiado no desenvolvimento de *skills*, nomeadamente, mas não só, os cognitivos e metacognitivos como pensamento crítico, criatividade, aprender a aprender e autorregulação (OECD, 2019). Estas capacidades de conduzir processos utilizando o conhecimento para alcançar objetivos não se aprendem automaticamente, mas sim a partir da interiorização de conhecimentos que depois se transformam em práticas e esse é o percurso que faz a língua na construção de conhecimento.

5. CONCLUSÕES

O ensino e aprendizagem da língua materna são uma das maiores preocupações dos sistemas educativos e das políticas educativas que os regem, uma vez que por meio deles desenvolvem-se conhecimentos diversos e competências em comunicação oral e escrita, que desempenham um papel relevante em todos os aspetos da nossa vida, desde a esfera académica até à esfera profissional, integrada na vida social. Por conseguinte, é essencial que sejam orientados para a operacionalização da transversalidade (McCallion, 1998; Rey, 1996; Sá, 2012; Valadares, 2003).

Dado o desafio da reestruturação curricular exigida para atender as necessidades da sociedade contemporânea, dentre as quais o desenvolvimento de *skills* pelos estudantes, defende-se aqui o lugar que o ensino da língua portuguesa poderá assumir nesse contexto.

Para além do papel da língua enquanto sistema simbólico e da função que desempenha no processo de construção do conhecimento, destaque-se também o valor social e económico da língua portuguesa, falada por tantos milhões de pessoas em quase todos os continentes. Se o seu ensino contemplar o desenvolvimento dos *skills* necessários às gerações presentes e futuras, poderá contribuir fortemente para que milhares de jovens não fiquem à margem da sociedade, excluídos do mundo do trabalho e de acesso a condições de vida digna.

REFERÊNCIAS

- Arntz, M., Gregory, T. & Zierahn, U. (2016). The Risk of Automation for Jobs in OECD Countries. OECD Social, Employment and Migration. Working Papers, OECD Publishing, Paris.
- Bakhtin, M. (2009). Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec.
- Brasil (2018). Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. Ministério da Educação.
- Comissão Europeia (2007). Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Quadro de referência europeu. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Comissão Europeia (2016). Uma nova agenda de competências para a Europa. Trabalhar em conjunto para reforçar o capital humano, a empregabilidade e a competitividade. Comunicação da comissão ao parlamento europeu, ao conselho, ao comité económico e social europeu e ao comité das regiões. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A52016DC0381>
- Direção-Geral da Educação (2018). Aprendizagens essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Foucault, M. (1980). Power/Knowledge. In C. Gordon (Ed.). Selected Essays and Other Writings. (pp. 1-36). Brighton: Harvester Press.
- Frey, C. & Osborne, M. (2013). The Future of Employment: How Susceptible Are Jobs to Computerisation? Working Paper, University of Oxford, Oxford.

- Goodson, I. F. (1997). *The Changing Curriculum: Studies in Social Construction*. New York: Peter Lang.
- INIDE (2020). *Revisão Curricular 2018-2025*. Disponível em: <https://www.inide.co.ao/revisaocurricular>
- Kampylis, P., Punie, Y. & Devine, J. (2015). *Promoting Effective Digital-Age Learning - A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations*. Joint Research Centre, European Commission.
- Martins, G. O. M., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrill, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V. & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Educação.
- McCallion, P. (1998). *Literacy across the curriculum*. London: Stationery Office Books.
- MINEDH & UNESCO (2019). *Revisão de Políticas Educacionais - Moçambique*. UNESCO.
- OECD (2013). *Education at a Glance 2013*. OECD indicators. OECD Publishing.
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014*. OECD indicators. OECD Publishing.
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017*. OECD indicators. OECD Publishing.
- OECD (2018a). *The Future of Education and Skills. Education 2030. The Future we Want*. Disponível em: [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OECD (2018b). *Skills for 21st century: findings and policy lessons from the OECD survey of adult skills*. OECD Education Working Papers 166.
- OECD (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030*. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/>
- Redecker, C. (2018). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Punie, Y. (ed). EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg.

- Rey, B. (1996). Les compétences transversales en question. Paris: ESF.
- Roldão, M. C. & Almeida, S. (2018). Avaliação de projetos curriculares numa rede de escolas portuguesas – Contextualização curricular: promessa ou oportunidade perdida? *Estudos em Avaliação Educacional* 29(70), 8-46.
- Sá, C. M. (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *Exedra*, 28, 364-372
- Sá, C. M. (2018). Ensino/aprendizagem da LP e perfil do aluno para o séc. XXI. *Indagatio Didactica*, 10(2), 267-281. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/11112/9198>
- UNESCO (2015). Sustainable Development Goals. Disponível em: <https://en.unesco.org/sustainabledevelopmentgoals>
- UNESCO (2017). Education for Sustainable Development Goals - Learning Objectives. Disponível em: <https://bangkok.unesco.org/content/education-sustainable-development-goals-learning-objectives>
- Valadares, L. (2003). A transversalidade da Língua Portuguesa. Coleção “Cadernos do CRIAP”, n.º 35. Porto: Edições ASA.

CAPÍTULO 27

O PAPEL DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL

Dulce Melão

1. INTRODUÇÃO

A literatura para a infância, entendida no seu extenso manto conceptual, instituiu-se, ao longo dos tempos, enquanto fonte inesgotável de fruções para os leitores. A sua fortuna em Portugal é amplamente demonstrada nas obras consagradas ao delinear dos caminhos da sua história (Pires, 1982; Rocha, 1984). A importância de que se reveste para a formação dos docentes, enquanto mediadores privilegiados da leitura, tem sido, também, reconhecida, de modo crescente (Melão, 2019; Melão & Silva, 2018; Mendes, 2020). Abordagens que contemplam o papel que pode desempenhar na Educação para a cidadania global (ECG) têm, porém, sido escassas (Sequeira, 2018; Tomé & Bastos, 2011). Nesse sentido, considera-se ter relevância conceder-lhe atenção, mormente no que respeita à versatilidade do livro-álbum para a concretização de alguns objetivos que lhe estão associados, à luz dos documentos orientadores em vigor em Portugal (Ministério da Educação, 2017; UNESCO, 2016) em contexto de sala de aula, nomeadamente no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

Recentemente, o livro-álbum contemporâneo ganhou destaque no panorama editorial português, em termos de qualidade e de oferta, multiplicando leitores felizes. Tal sucede com os livros-álbum em que os avós são protagonistas, suscitando o interesse dos leitores e dos investigadores que neles encontram particular alento. Estudos cujo foco incide nas representações da família na literatura para a infância sublinham, por exemplo: i) os modos positivos como os avós são retratados, podendo surgir como âncoras seguras de afeto, face à sua possível inexistência no núcleo familiar (Tomé & Bastos, 2013); ii) as partilhas de saberes entre avós e netos, em redes de afetividades, contemplando diferentes momentos do quotidiano (Azevedo, 2015); iii) o seu enorme impacto emocional nos leitores, independentemente da idade (Mendes, 2013).

No recente estudo consagrado às “Representações dos avós nos livros-álbum portugueses para crianças”, Silva (2019) sublinha a importância da “representação literária do idoso” em quatro livros-álbum selecionados, investigando as interações verbo-icônicas que se assumem como instigadoras de relevante teia de sentidos para uma experiência de leitura que estimula a proximidade entre avós e netos.

Na investigação dedicada a dois livros-álbum tendo como protagonista o avô – *O meu avô*, de Manuela Bacelar e *O meu avô*, de Catarina Sobral – Silva (2019) incide, por devido turno, numa abordagem intertextual, focando aspetos de índole exoliterária e/ou artística que distinguem estas obras, sobretudo alusões a pinturas ou segmentos fílmicos.

Ramos (2019) centra a sua atenção nas representações de avós na literatura infantil brasileira. No âmbito dos 24 livros analisados, destaca o predomínio do retrato dos avós em espaços domésticos, focando a distinção entre as atividades a que se dedicam: avós, desempenhando atividades de foro mais recreativo, participando nas brincadeiras dos netos; avós, mais envolvidas em atividades ligadas ao cuidado do lar. É frisada a partilha do processo de envelhecimento e a respetiva compreensão pelas crianças, sendo salientados os seus benefícios.

Face ao referido, tomando como matéria-prima *A manta do José* (Gouveia, 2019) e *A manta. Uma história aos quadrinhos (de tecido)* (Martins, 2010), livros protagonizados por avós e netos, traçamos os seguintes objetivos: i) indagar os contributos da arquitetura peritextual (Genette, 1987) de ambos no âmbito da compreensão da ECG; ii) descortinar o modo como a relação entre o texto e as ilustrações pode possibilitar a compreensão das narrativas, bem como a sua fruição, desvelando modos de cumprimento de alguns dos objetivos de aprendizagem gizados na ECG, entrelaçados na fruição da leitura.

2. MATERIAL OU MÉTODO

Neste artigo, são propostos percursos de leitura que têm como matéria-prima os dois livros selecionados, mobilizando a articulação com a ECG e a sua compreensão, promovida ao longo de tais itinerários. Os critérios de seleção que nortearam a escolha dos dois livros foram os seguintes: i) as características das ilustrações, pelos modos como podem envolver os leitores em telas da imaginação vivaz e de imensa ternura, configurando aspetos da dimensão socioemocional da ECG; ii) a interação profunda entre as ilustrações e a narrativa em que se (entre)laçam, podendo incrementar a compreensão

dos “valores de cuidado e respeito por si mesmo” (UNESCO, 2016, p. 39), implícitos na dimensão comportamental da ECG.

Para cada livro são sugeridos itinerários de pré-leitura e de leitura que pretendem vir a instituir-se como âncoras seguras de fruição da leitura, reabrindo caminhos da ECG, de modo a contribuir para o seu exercício mais ativo e responsável. Nesse sentido, o foco da atenção centra-se nos peritextos dos livros (capa, contracapa, guardas iniciais, página de rosto) e na relação de empatia gerada entre o texto e as ilustrações, em harmoniosa convivência. Concomitantemente, procura-se estabelecer um diálogo profícuo com documentos norteadores de práticas de ECG (por exemplo, Ministério da Educação, 2017; UNESCO, 2016), de modo a sugerir como se imbricam nos percursos apontados.

3. PROPOSTAS DE LEITURAS

3.1. Mobilidades da emoção – A manta do José

A manta do José (2019), da autoria de Miguel Gouveia, com ilustrações de Raquel Catalina, ilustra, de modo terno, o caráter plurissignificativo dos afetos, plasmados na relação entre um menino e o avô, mediados pela omnipresença da manta oferecida ao neto, aquando do seu nascimento. A profissão do avô – alfaiate – torna-se alento de ternuras bordadas nas metamorfoses de uma manta que representa os elos perenes entre os dois, numa partilha generosa com os leitores.

3.1.1. Pré-leituras – tecidos entre textos

Na capa do livro agiganta-se um cadeirão de verga com a respetiva almofada, instigando demorados descansos, que amparam as brincadeiras de um menino. Pormenor a realçar: a manta que o protege entretece-se, também, na lombada do livro – igualmente em tecido, partilhando parte da paleta cromática da manta. O braço da cadeira transmuta-se em estrada onde o menino brinca com um carrinho; outros quatro, de tamanhos e modelos diferentes, distribuem-se pelo chão, disseminando-se no branco da capa e apelando à cumplicidade dos leitores. Brincadeira e afetos fundem-se, de modo inusitado.

Na contracapa, uma tesoura com formato de pássaro sugere o voo recortado no tempo, abrigando imaginações. A interação desde logo estabelecida com a frase que

deambula abaixo da tesoura, alimenta a curiosidade dos leitores, albergando uma tranquilidade delicada que os deixa em deliciosa suspensão: “Quando o José nasceu, o avô, que era alfaiate, ofereceu-lhe uma manta, uma bonita manta feita à mão para o berço do primeiro neto” (Gouveia, 2019, s/p).

Se a capa e a contracapa se embrulham em ensejos de descobertas, as guardas iniciais e finais do livro mereceram igualmente, por parte do autor e da ilustradora, particular cuidado. Nelas se desenham, a traço fino e rigoroso, os moldes de um casaco, antecipando labores das mãos que lhe deram vida e apelando ao toque de outras mãos. A experiência da leitura associada à pletera de sensações que estimula, incute alento, podendo alimentar a aproximação aos Outros e o estabelecimento de relações positivas, matizes da dimensão socioemocional da ECG.

A página de rosto – qual lar onde os leitores ganham tranquilidade ao entrar – não acolhe, apenas, o título do livro. Abre, antes, espaço a ampla varanda ou quintal; um estendal permite destacar a manta vislumbrada na capa, onde estrelas bordadas parecem receber o afago do menino que as ampara. Das inferências daí retiradas se desdobra a compreensão do cuidado, podendo replicar-se em comportamentos futuros dos leitores.

3.1.2. Leituras – ilustrações de afetos

No início da narrativa, o menino dorme, ganhando colo na ilustração, bem aconchegado na manta oferecida pelo avô. Em grande plano, a manta ostenta uma estrela a brilhar, guardiã dos sonhos do menino. A doçura serena que percorre a página assegura um caloroso acolhimento aos leitores (envolvendo-os na manta, com carinho).

Ao longo da narrativa, o crescimento do menino é acompanhado pelas transformações da manta; primeiro, casaco belamente talhado; seguidamente, colete: “O avô começou então a medir, a cortar e a coser, a medir, a cortar e a coser, e quando acabou, o José vestiu um pequeno colete e um grande sorriso” (Gouveia, 2019, s/p).

A passagem inexorável do tempo deixa marcas na manta tecida de afetos. A ilustração inclui-as em sopro revigorante, apresentando os pequenos pedaços que dela se vão soltando, até ficar reduzida a um lenço e acompanhar o voo de um bando de andorinhas que pass(ei)am na página – assinando, assim, tempos costurados em cumplicidades com os leitores. O desmembramento do lenço tem como consequência final a transformação de minúsculos pedaços no forro de um botão (solução encontrada pelo avô, para o renovado gáudio de José). A ênfase do gesto é acentuada, em primeiro

lugar, pela reação imediata do menino, assim grafada: “Quando acabou, o José arrancou o velho botão preto das calças e pediu ao avô que o cosesse ali mesmo, para que todos o pudessem ver” (Gouveia, 2019, s/p). No branco da página que faz sobressair a rua que acolhe a despedida entre avô e neto, de permeio com os tons sóbrios dos edifícios e a paleta cromática sóbria selecionada para o vestuário dos dois, o botão destaca-se. O tom esverdeado representa a esperança singela dos recomeços, entretecida nos fios de afetos da manta. O movimento contínuo da linha faz-se, talvez, de novo, ternura, e desdobra-se em carinhos, desmesurados em rigorosas medições.

Tendo em consideração que “(...) a Cidadania não se aprende simplesmente por processos retóricos, por ensino transmissivo, mas por processos vivenciais” (Ministério da Educação, 2017, p. 5), entende-se que os percursos aqui brevemente apontados, resultantes da interação entre o texto e as ilustrações, fomentam: i) a compreensão da relevância da construção de uma sólida e ampla rede de afetos, através do desvelar dos itinerários de vida do avô e do neto, (plasmados de uma panóplia de emoções belamente revisitada, página a página); ii) a realização de inferências que se revelam fundamentais para a descoberta do cuidado e do respeito aí imbricados; iii) o estabelecimento de momentos de pausa, convidativos à deambulação e à fruição estética – exalando poesia através dos afetos alinhados de modo belo.

3.2. Pertencimento e memória – A manta. Uma história aos quadradinhos (de tecido)

Recomendado pelo Plano Nacional de Leitura (1.º ano de escolaridade, destinado à leitura orientada) e selecionado para o Catálogo White Ravens (2012), *A manta. Uma história aos quadradinhos (de tecido)* (Martins, 2010, s/p) guarda memórias indeléveis partilhadas em família. A narrativa constrói-se tendo como ponto de partida o relato de uma neta tecido das histórias contadas pela avó (já falecida), socorrendo-se de uma manta.

3.2.1. Pré-leituras – degustações do tecido

As “degustações do tecido” iniciam-se na capa, bem como na contracapa deste livro-álbum, sobretudo por duas vias: i) por meio da apresentação de padrões florais que abundam na primeira, sobressaindo numa saia que acolhe o título da obra, convidando os leitores à realização de previsões sobre a narrativa; ii) por intermédio dos pedaços de

histórias aludidas pela segunda, ao ser salientado o seguinte: “Nos livros aos quadradinhos, cada quadrado conta um pedaço de uma história. Neste livro, que não é um livro de banda desenhada nem nada assim parecido, cada quadradinho (de tecido) tem também uma história para contar” (Martins, 2010, s/p). A linha desprendida da saia, sutileza desenhada na contracapa, convoca o diálogo com as crianças sobre outras linhas de que se tecerão as histórias prontas a desvelar.

As guardas iniciais e as guardas finais vestem-se de quadrados de tecido, de dimensões, cores, e padrões diversificados, apelando ao olhar. No processo de entrega que o livro solicita e exige, os tecidos reabrem questionamentos e instituem-se enquanto fios condutores da história, em harmoniosa associação com o título desenhado na capa e ganhando, ainda, maior força no subtítulo.

Importa, também, destacar que as guardas iniciais e as guardas finais convidam a um exercício de pormenorizada deambulação e estimulam percursos por vezes ausentes em práticas de leitura, tais como a sua exploração atenta. Os leitores são convidados a descobrir múltiplos contrastes e semelhanças entre os quadrados que exibem padrões semelhantes, distinguindo-se pelo facto de assumirem tonalidades distintas nas guardas iniciais e nas finais do livro. O reconhecimento da diversidade, aliado à harmonia do convívio com a semelhança e a diferença têm, aqui, seguro porto de abrigo, constituindo forte apelo ao seu entendimento. Adicionalmente, alguns dos padrões apresentados nas guardas iniciais resguardam as histórias contadas pela avó, ao longo da narrativa, incitando a elaboração de previsões sobre o desenrolar da história.

3.2.2. Leituras – fruições entre tecidos

No início da narrativa, o contraste entre o carácter amplo da cama onde a avó dormia e a respetiva estatura – “A minha avó dormia numa cama enorme/Apesar de ser uma mulher pequenina/e muito magra (...) a cama da minha avó era realmente grande” (Martins, 2010, s/p) – ganha particular força a partir da ilustração em página dupla. Tal opção possibilita que a cama se agigante, acolhendo avó, netos, dois gatos e um cão (todos dormem, sossegadamente, de sorrisos pintados no rosto, doce embalo para os leitores). O foco no relacionamento com a família ecoa no belo retrato, podendo contribuir para a compreensão da “identidade própria e do Outro” (UNESCO, 2016, p. 35) e para a mobilização da autoestima. A “valorização e respeito por todos os seres vivos” (UNESCO, 2016, p. 36) ilumina, também, a página.

No seguimento da narrativa, o cuidado e o carinho da avó repousam levemente nas palavras que exalam o calor dos próprios gestos: “A minha avó aquecia-nos os pés e contava-nos/histórias antigas até o sono nos vencer/Não contava histórias de um livro porque não precisava. Tínhamos a manta” (Martins, 2010, s/p). É, porém, a ilustração onde se amparam que inebria os leitores pelo redesenhar, a traço firme, da ternura enlaçando avó e neta, quando a primeira a aconchega com a manta, velando-lhe sono.

À medida que a narrativa se desenrola, as emoções geradas por via das histórias contadas através da manta ganham alento nas mãos da avó e dos netos cada vez que “apontam” para um dos retalhos, apelando à repetição de tal gesto por parte dos leitores. Ao caráter saborosamente reiterativo da sequência verbal – “E este, avó?” (Martins, 2010, s/p) – corresponde um rol de histórias que as ilustrações desvelam, de modo intenso, saciando curiosidades que a resposta inicial da avó – “Ah, esse não tem nada para contar...” (Martins, 2010, s/p) – instiga, de maneira deliciosa.

Cada retalho de tecido representa um elo entre gerações, desdobrando-se, em múltiplas nuances, no diálogo ativo entre o texto e as ilustrações que as reverbera. São sete os quadradinhos de tecido revisitados pela avó, pertencendo, respetivamente: i) ao vestido da filha (quando tinha mais ou menos a idade da neta); ii) à toalha oferecida pelos padrinhos de casamento); iii) ao avental da bisavó; iv) à saia da tia Bárbara; v) aos calções do tio Filipe; vi) ao tecido “dos elefantes” comprado para forrar as almofadas e as cadeiras da sala; vii) ao saco de praia da avó. À apresentação de cada um, sucede-se uma história que cativa os leitores de múltiplas formas, apelando fortemente à imaginação e tornando mais vividas as memórias desveladas, o que favorece a recriação de uma imagem mental pormenorizada das mesmas. No pertencimento vivenciado através das memórias partilhadas, os leitores reveem afetos e colhem modos de ser e de estar, em conjunto – aspeto muito relevante no que respeita à ECG.

Na dupla página que precede as guardas finais, renova-se o acolhimento dos afetos. Do lado direito, com a cabeça no colo da avó, docemente sorrindo, a neta repousa. Do lado esquerdo, um quadradinho do pijama da segunda, recentemente integrado na manta, é quase igual ao de um pijama antigo da avó: “Eu e a minha avó, as duas dormindo lado a lado, até os tecidos se gastarem e novas histórias chegarem a esta manta” (Martins, 2010, s/p). E, no permanente reiterar dos recomeços, tornar-se leitor e tornar-se cidadão podem unir-se, em labor de cuidados.

4. DISCUSSÃO

A análise realizada permitiu destacar a importância da literatura para a infância em geral e dos livros selecionados, em particular, para promover a ECG. No âmbito da formação inicial dos futuros profissionais da Educação e da formação dos docentes em serviço, sobretudo no 1.º CEB, o seu interesse revela-se acrescido por lhes possibilitar redescobrir a relação entre o texto e as ilustrações dos dois livros, articulando-a com diferentes matizes da ECG (no âmbito das dimensões conceituais conglomeradas nesta reflexão). Ao pôr a descoberto o caráter plurissignificativo que tal relação reverbera, com particular ênfase no âmbito da dimensão socioemocional da ECG, este artigo apela a que sejam desdobrados itinerários fundados em percursos de pré-leitura e de leitura que se demoram nas vivências de cada um. Nesse sentido, poderá contribuir para o cumprimento de alguns dos objetivos de aprendizagem da ECG.

Reconhecem-se, também, as limitações deste estudo, ao contemplar apenas dois livros, o que não possibilitou extrair ilações de maior escopo relativamente a potenciais diferenças que a análise de um maior número de obras pudesse ter favorecido. Este procedimento não permitiu, igualmente, retirar ilações sobre outras dimensões da ECG eventualmente configuradas em livros de cariz semelhante. No entanto, a escolha da singularidade dos dois livros, em particular, instituiu-se como uma mais-valia para potenciar o incremento da atenção ao pormenor e instigar ao cuidado e à empatia que repousam, de modo profundo, na relação entre os avôs e os netos que os perpetuam. Foi, assim, possível, repensar com maior cuidado a articulação entre a dimensão socioemocional e a dimensão comportamental da ECG, sublinhando, de modo amplo, “valores de cuidado e respeito por si mesmo, pelos Outros” (UNESCO, 2016, p. 39) – que podem ter reverberações no quotidiano dos leitores.

5. CONCLUSÕES

Este artigo destacou o papel relevante da literatura para a infância na ECG espelhado na análise dos dois livros selecionados. Nas duas narrativas, de cariz distinto, plasmam-se tecidos de afetos que, tendo como pontos de partida(s) uma manta (elo entre gerações), ganham modos multifacetados de chegadas, sempre incompletos. Os textos seduzem os leitores, lançando palavras que vão sendo (re)colhidas ao sabor das tonalidades da ternura;

as ilustrações abrem-lhes (in)seguros portos de abrigo onde se ancoram a dimensão socioemocional e a dimensão comportamental da ECG.

Nos dois livros, reabrem-se amplos espaços de possibilidade perene de escuta do Outro, através da partilha de gestos de ternura que permanentemente se reconstroem – no toque das mãos de avós e de netos, mãos dadas aos leitores no reencontro com outras mãos (nas múltiplas circunstâncias do inesperado). A ECG encontra, aí, casa para germinar – porventura de alicerces cada vez mais sólidos, em que os leitores possam beber futuros.

REFERÊNCIAS

- Azevedo, F. (2015). Apontamentos sobre a construção cultural das representações da família na literatura infantil portuguesa contemporânea. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 23, 14-21.
- Genette, G. (1987). *Seuils*. Paris: Seuil.
- Gouveia, M. (2019). *A manta do José*. Ilustrações de Raquel Catalina. Figueira da Foz Bruáa Editora.
- Melão, D. (2019). Literatura para a infância e formação de leitores: caminhos da formação inicial, *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 9 (1), 56-68. doi: <https://doi.org/10.5216/rp.v29i2.57114>
- Melão, D. & Silva, A. I. (2018). Literatura, leitura e leitores na educação básica: reflexões sobre a prática de ensino supervisionada. *Polyphonía*, 29 (2), 300-314. doi: <https://doi.org/10.5216/rp.v29i2.57114>
- Mendes, T. (2013). Amor como em casa: o lugar da família e dos afetos na literatura infantil contemporânea. *Aprender*, 33, 35-40.
- Mendes, T. (2020). *Literatura infantojuvenil: leituras e perspectivas*. São Paulo: Editora Cajuína.
- Ministério da Educação (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pires, M. L. B. (1982). *História da literatura infantil portuguesa*. Lisboa: Vega.

- Ramos, A. C. (2015). Os avós na literatura infantil: Perspectivas gerontológicas e educacionais. *Educação & Realidade*, 40 (1), 191-225.
- Rocha, N. (1984). *Breve história da literatura para crianças em Portugal*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Sequeira, R. M. (2018). Da consciência crítica intercultural à educação para a cidadania global. *Revista Boletín Redipe*, 7 (7), 129-136.
- Silva, S. R. da (2019). O meu avô, de Manuela Bacelar e O meu avô, de Catarina Sobral: dois álbuns para a infância, dois álbuns para todos. In A. C. Macedo, E. Oliveira, M. N. Rodríguez & S. R. da Silva (Orgs.). *Literatura para crianças e educação literária: diálogos intergeracionais* (pp. 73-83). Porto: Tropelias & Companhia.
- Silva, J. A. de S. Representações dos avós em livros-álbum portugueses para crianças. In A. M. Ramos, E. Madalena & I. Costa. (2019). *Tendências contemporâneas da investigação em estudos para a infância e juventude* (pp. 110-131). Porto: Tropelias & Companhia.
- Tomé, M. C. & Bastos, G. (2013). Entre a ordem e o caos...representações da família na literatura juvenil portuguesa contemporânea. In C. F. Boo e A. M. Ramos (Eds.) *La familia en la literatura infantil y juvenil/A família na literatura infantil e juvenil* (pp. 389-413). Vigo/Braga: ANILIJ/ELOS/CIEC.
- Tomé, M. C & Bastos, G. (2011). Encontrar o outro nos livros: a literatura juvenil ao serviço da construção de uma cidadania global. In S. Gonçalves & F. Sousa (Orgs.) *Escola e comunidade: laboratórios de cidadania global* (pp. 85-94). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- UNESCO (2016). *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília: UNESCO.

CAPÍTULO 28

PROMOÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO ATRAVÉS DA SUA ABORDAGEM TRANSVERSAL

Maria João Macário

1. INTRODUÇÃO

Viver a cidadania de modo informado e crítico na atualidade exige um adequado conhecimento da posição que a língua materna (LM) ocupa no mundo atual. Logo, discutir o valor e o estatuto atuais da língua portuguesa (LP) é um tópico essencial do seu ensino/aprendizagem e um elemento-chave na formação de professores de Português.

O pleno domínio da LM é fundamental para o desenvolvimento das competências necessárias para viver a cidadania de modo informado e crítico. Isso mesmo permitirá a cada um utilizar a sua língua, quer para comunicar, quer como instrumento para adquirir/aprofundar outras competências e conhecimentos, nas mais diversas áreas da sua vida, a fim de responder aos desafios com que a sociedade permanentemente o confronta.

Nesta ótica, o ensino e aprendizagem da LP deverá ser pensado de forma transversal (Sá, 2015), logo promovido na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, a par das restantes áreas curriculares. Cada uma poderá contribuir para um melhor domínio da LM, centrando-se no desenvolvimento de competências pelo aluno.

A transversalidade da LM pode ser abordada de duas formas complementares (Sá, 2015):

- Sublinhando a importância da LM para a aquisição/desenvolvimento de competências indispensáveis em contexto escolar e extraescolar, o que equivale a considerar que o sucesso na vida académica, profissional e pessoal é condicionado pelo domínio da LM da maioria da população nacional e língua de acolhimento para os restantes segmentos da população;
- Dando atenção ao papel desempenhado pelo ensino e aprendizagem, no âmbito das restantes áreas curriculares, para um melhor domínio da LM.

Refletir sobre o papel transversal da LP é também pensar no seu valor. Em tempos remotos, mais particularmente na era dos Descobrimentos, pelo papel que o império

português ocupou no mundo, a LP foi tida como uma língua de prestígio. Durante a sua consolidação, foi assumida como língua de expansão e, ao longo dos séculos, foi-se dilatando, tendo chegado a assumir o estatuto de língua franca (Mateus, 2008). Atualmente, ocupa o 6.º lugar entre as línguas mais faladas no mundo, graças aos cerca de 200 milhões de falantes (em países de língua oficial portuguesa e noutros para onde estes falantes emigraram) (Lewis, et ál., 2014).

O facto de ser falada em países com peso económico (como o Brasil), com potencial económico (como Angola ou Cabo Verde) ou com um papel político no mundo (como Portugal) confere à LP um estatuto internacional de relevo (União Latina, 2010).

Assim, partindo desta perspetiva, consideramos que discutir o valor e o estatuto atuais da LP é um tópico essencial do seu ensino/aprendizagem e ainda um aspeto que não pode ser descurado na formação de profissionais da Comunicação Social. Nessa medida, trata-se de um elemento-chave na sua formação, para que possam preparar um pleno uso da LP como instrumento de comunicação/de trabalho nos mais variados contextos.

Os profissionais da Comunicação Social devem desenvolver, entre outras, competências comunicativas como forma de expressão profissional em distintos meios de comunicação, com vista à análise de factos e temas de maior difusão, bem como ao seu tratamento e uso para transmitir informação.

A sua formação não pode ser desligada da era que se vive, que atualmente se caracteriza pela produção e pelo acesso a conteúdos livremente disponíveis. Face a esse enorme volume de informação que circula a todo o momento, cabe a cada um de nós selecionar a que for do seu interesse (que, muitas vezes, é potenciado pelo formato adotado na sua difusão). A competência comunicativa de qualquer profissional da Comunicação Social, que viva num contexto de democratização da informação, tem de se adaptar a este novo mundo, questionando-se em permanência sobre que informação selecionar, como a tratar, como torná-la atrativa, cruzando, em simultâneo, os interesses do público e a necessidade de dar a conhecer a atualidade.

Botton (2014, p. 24) refere precisamente que “Agora as notícias são para toda a gente e, no entanto, as rodas da curiosidade estão muitas vezes em risco de girar em vão num mole pântano de informação.” Numa era em que o público precisa de selecionar o que quer efetivamente consumir, dado o enorme volume de informação a toda a hora em movimentação (para o qual o utilizador pode contribuir), sobretudo no mundo digital,

“precisamos de organizações noticiosas que agucem a nossa curiosidade” (Botton, 2014, p. 26), que nos apoiem no que podemos fazer com a informação.

Portanto, sendo a sua LM um dos instrumentos de trabalho destes profissionais da Comunicação Social, é fundamental formá-los para compreenderem as suas potencialidades, os seus valores, procurando, nesse caminho, a sua promoção.

Com essa preocupação em mente, desenvolvemos um estudo com este público, que em seguida apresentaremos.

2. MATERIAL OU MÉTODO

O estudo aqui apresentado enquadra-se num conjunto de vários outros, em que este tema foi explorado:

- Visando identificar as representações de estudantes sobre o valor atribuído à LP no mundo atual;
- Empreendidos pelo Laboratório de Investigação em Educação em Português (LEIP), integrado no Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro (UA).

O primeiro estudo exploratório pioneiro, focado na formação inicial de professores, envolveu Portugal e outros países lusófonos. Desenvolvido no ano letivo de 2012/13, centrou-se na aplicação de um questionário, cujas respostas foram objeto de análise de conteúdo, levando a conclusões importantes (Cf. Ançã, et ál., 2013; Ançã, et ál., 2013; Ançã, et ál., 2014; Cardoso, 2016; Guzeva, et ál., 2013; Macário, et ál., 2014; Henriques, 2014).

Na sequência deste primeiro estudo, seguiram-se outros focados na formação de educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (mestrado profissionalizante) e de Professores Bibliotecários (mestrado académico) foram desenvolvidos nos 1.º e 2.º semestres do ano letivo de 2013/14 respetivamente. Centrados na aplicação de uma versão adaptada do questionário aplicado no primeiro estudo, trouxe conclusões importantes a partir da análise de conteúdo das respostas dadas aos questionários passados e da comparação dos resultados obtidos.

Destacamos aqui um dos últimos estudos, que foi focado na formação inicial de futuros profissionais da Comunicação Social e usando, mais uma vez, uma versão adaptada do questionário passado no primeiro estudo. Este estudo desenvolveu-se com 2

turmas de 3.º ano do curso de Comunicação Social, no 1.º semestre do ano letivo de 2018/19 (Cf. Macário e Sá, 2019),

Assim, neste artigo, pretende-se i) identificar as representações iniciais dos participantes em formação inicial sobre a promoção da LP no mundo, ii) refletir sobre as consequências dessas representações para os seus atuais e futuros públicos e iii) sugerir aspetos da sua formação que é necessário reformular para melhorar. Na secção seguinte, apresentaremos os principais resultados.

3. RESULTADOS

Os estudantes do nosso estudo frequentavam o 3.º ano da licenciatura em Comunicação Social e tinham idades compreendidas entre os 19 e os 21 anos. Todos eram naturais de Portugal Continental e tinham o Português como LM (à exceção de duas estudantes, que indicaram o Francês, encontrando-se uma delas em mobilidade ERASMUS e sendo proveniente de Lille, em França)

A análise às respostas dos estudantes permitiu-nos identificar as suas representações, que aqui discutimos em parte, por economia de espaço.

Por um lado, a LP apresentava, sobretudo, contornos de natureza afetiva, pela sua ligação ao seu país de origem, à família e à infância. A resposta com maior frequência (48% das respostas) era a de que se tratava da primeira língua com a qual se contacta e que se aprende desde os primeiros tempos de vida. Também houve quem dissesse que se tratava da língua do país de origem (32% das respostas). Encontrámos menos ocorrências para a língua que se fala fluentemente (apenas 9% das respostas) e língua dos pais/família/casa (6% das respostas). Com pouquíssimas ocorrências aparecia identificada como língua de escolarização (2% das respostas). Estes resultados fazem-nos perceber que estes estudantes associam a sua LM àquela que é primeiramente aprendida, correspondendo, na sua maioria, à língua falada pela comunidade a que pertencem.

Por outro lado, alguns destes estudantes apresentavam dificuldade em referir quais seriam as línguas mais faladas no mundo atual e no ciberespaço e em situar o Português entre elas. A maior parte (52%) referiu o Inglês em primeiro lugar, mas o Mandarim também foi apontado por muitos (43%). De facto, em número de falantes, estaria o Mandarim em primeiro lugar. Vale, ainda, referir que 5% dos estudantes referiu o Português e houve um destes que especificou o Português do Brasil, o que revela, por um lado, a consciência de que efetivamente a maior parte dos falantes de LP tem como

variedade o Português do Brasil, mas, por outro lado, a percepção de que as diversas variedades do Português são línguas diferentes.

A maioria mencionou o Inglês como a língua mais falada no espaço da internet, sendo, de facto, essa a realidade. Apenas 4 mencionaram o Português, que é na verdade a 5.^a língua mais falada, e apenas 1 mencionou o Mandarim, que é a 3.^a mais falada neste espaço.

Para além disto, tinham, ainda, tendência para considerar a variedade da LP falada em Portugal como a mais correta, em detrimento das variedades em uso nos territórios onde surge como língua oficial, devido a uma “pureza” que decorreria da sua ligação ao país de origem.

Pudemos constatar que a maioria dos estudantes considerava a variedade falada no espaço geográfico português como a mais correta (55,4%). Na verdade, trata-se de uma percentagem muito reduzida a dos estudantes que consideraram que não existe uma variedade mais correta (21,4%). Este resultado revela uma perspetiva da língua sem abertura à sua diversidade. Aliás, ao analisarmos as justificações apresentadas para esta opção, vemos respostas como “Porque a língua portuguesa vem do país de Portugal e é normal as pessoas falarem mais a língua portuguesa de forma correta” (E1), ou “É a língua que deu origem aos dialectos seguintes” (E2), ou ainda “Porque nos outros países a [sic] existem outras palavras que foram adicionados [sic]” (E3). Para quem considerou que nenhuma variedade é a mais correta, identificámos justificações como “A língua portuguesa tem muitas variedades consoante o país, mas isso não quer dizer que uma seja melhor que a outra, pois cada país molda a língua de acordo com a população.” (E4).

Pedimos, ainda, aos estudantes que definissem lusofonia. Analisando as suas respostas, percebemos que a que registou mais ocorrências (35%) foi a que identificava o conceito com o espaço geográfico da língua, mas também com o espaço humano e cultural (31%). Menos valorizada aparece a associação ao espaço histórico (4%). As restantes respostas apresentadas eram de desconhecimento (29%).

Esta dificuldade em lidar com o conceito de lusofonia (quer pela ausência de resposta, quer pela distorção do conceito que encerravam algumas respostas) não deixa de nos surpreender, dado, por um lado, o nível de conhecimentos de nível geral ou senso comum que estudantes apresentavam sobre a LP e, por outro, o facto de o significado do termo poder ser etimologicamente recuperado a partir da decomposição da palavra no

étimo ‘luso’, referente a lusitano (português), e no sufixo ‘-fonia’, relativo a som ou idioma oral.

Os nossos resultados relativos ao pedido de definição de Comunidade dos Países de Língua Portuguesa [CPLP] são um pouco diferentes dos obtidos na questão anterior: apenas dois inquiridos declararam não saber a resposta a esta questão. Pensamos que as frequentes referências a esta organização na comunicação social, nomeadamente aquando do protagonismo assumido na defesa da implementação do Acordo Ortográfico, podem ter contribuído para estes resultados. Neste caso, cremos que o facto de esta sigla ser de interpretação mais hermética justificará igualmente os resultados obtidos.

Também se pretendia determinar de que forma os nossos inquiridos situavam a LP no mundo do trabalho e como justificavam a resposta dada. As respostas dividiram-se maioritariamente pelo Sim (77%). As justificações centravam-se nas oportunidades de trabalho (52%) e nos negócios (17%). A importância de conhecer várias línguas (16%) e a hegemonia do Inglês (15%) também são justificações apontadas.

Na sua maioria, os inquiridos que viam o facto de falar Português como uma mais-valia no mundo do trabalho valorizavam aspetos como a importância da LP no mundo dos negócios. Conjugavam, também, justificações de cariz mais atual – como a procura no mercado do trabalho e a vantagem em falar várias línguas (por oposição ao recurso a uma ‘língua franca’, que geralmente é o Inglês) – com justificações mais tradicionais – como a valorização económica de países lusófonos (entre os quais se conta Angola), os movimentos migratórios e deslocações e a divulgação/expansão da LP.

Quisemos igualmente saber a opinião dos nossos inquiridos sobre a importância da imigração e do turismo para o crescimento da mesma no espaço lusófono, em geral, e em Portugal, em particular. Segundo estes, as áreas em que esses contributos se poderiam situar seriam a divulgação/expansão (33%), a interculturalidade (21%), a economia/sociedade (15%), a evolução da língua (10%), a valorização (7%), o número de falantes (7%) e a utilização da língua (7%).

O nosso estudo também previa que os estudantes refletissem sobre os valores da LP na Comunicação Social. Tratando-se da sua principal ferramenta de trabalho, surpreendemos que 21% tenha declarado não saber responder. Os que responderam centraram-se muito no seu valor comunicacional (26%) e social (18%). De resto, as suas respostas dispersaram-se pelos valores informativo (5%), político (5%) e desportivo (5%). Também houve quem considerasse ter pouca relevância (5%) e a associasse às possibilidades de

divulgação (3%), de entretenimento (3%), com valor económico (3%), cultural (3%) e tradicional (3%).

De seguida, discutimos brevemente estes resultados.

4. DISCUSSÃO

De um modo geral, estes estudantes revelavam algum desconhecimento da sua LM, envolvendo aspetos como a posição que ocupa no mundo do séc. XXI, o reconhecimento da existência de variedades e da sua legitimidade e o encerramento num espaço geográfico reduzido a Portugal. As suas representações sobre o valor da LP no universo da Comunicação Social estavam sobretudo centradas no seu valor comunicacional e social. Um leque muito mais alargado de valores neste âmbito da Comunicação Social parece não ser (ainda) reconhecido por estes estudantes, o que nos leva a refletir sobre a necessidade de criar mais oportunidades de construção de um mais sólido e adequado sistema de representações identitárias e culturais enquanto falantes da LP e profissionais que terão de fazer uso dela.

5. CONCLUSÕES

No âmbito de uma Didática da Língua Portuguesa, cabe refletir sobre estes resultados. De facto, tal como já vínhamos identificando noutros estudos com estudantes de formação inicial de educadores e professores, estes estudantes revelam uma necessidade premente em apostar numa Didática da Língua Portuguesa que promova estes aspetos que aqui identificámos como lacunares. A UC em que este estudo se inseriu, tem um conteúdo que aborda alguns dos aspetos que foram objeto de reflexão pelos estudantes no questionário que disponibilizámos. Desse modo, seria interessante desenvolver um estudo que comparasse as suas representações antes e depois dessa abordagem. Ainda assim, antevemos a necessidade de ir muito para além da abordagem em uma ou duas aulas (dada a extensão do programa da UC e do tempo disponível para o concretizar), para refletir e trabalhar estas questões. Consideramos que é ao longo da sua formação escolar (e também académica) que aspetos que abordem o lugar e o valor da LP no mundo precisam de ser desenvolvidos.

REFERÊNCIAS

- Ançã, M. H., Guzeva, T., Gomes, B., Macário, M. J., Paiva, Z., e Ohuschi, M. (2013). Língua portuguesa e lusofonia: na voz de universitários portugueses e brasileiros. In *Atas do XX Colóquio da Lusofonia* (pp. 158–165). Seia: Associação Internacional dos Colóquios da Lusofonia. <https://www.lusofonias.net/images/pdf/atas%202013%20Seia2013.pdf>
- Ançã, M. H., Macário, M. J., e Guzeva, T. (2013). *Questionário “Educação em Português: promoção e difusão da língua.”* Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português (documento não publicado).
- Ançã, M. H., Macário, M. J., Guzeva, T., e Gomes, B. (2014). O papel da Educação em Português na promoção e difusão da língua – um estudo com um grupo de estagiárias. *Revista Lusófona de Educação*, (27), 93-108. <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4834>
- Botton, A. (2014). *As notícias*. Lisboa, PT: Dom Quixote.
- Cardoso, A. P. dos S. (2016). *A Língua Portuguesa no ciberespaço: um estudo com aprendentes portuguesas e mexicanos*. Relatório de estágio em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário e de Língua Estrangeira [Espanhol] nos Ensinos Básico e Secundário. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Educação e Psicologia.
- Guzeva, T., Gomes, B., Macário, M. J., Ançã, M. H., Paiva, Z., e Ohuschi, M. (2013). Língua portuguesa no ciberespaço: difusão, crescimento e valores. In *Atas do XX Colóquio da Lusofonia*. (pp. 64–173). Seia: Associação Internacional dos Colóquios da Lusofonia.
- Henriques, J. A. T. (2014). *O potencial (económico) da língua portuguesa: representações de alunos*. Relatório de estágio em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário e de Língua Estrangeira [Espanhol] nos Ensinos Básico e Secundário. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Educação. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14308/1/Tese.pdf>
- Lewis, M. P., Gary, F. S., e Fenning, C. D. (2014). *Ethnologue: Languages of the world*. 17th ed. Dallas, Texas: SIL International. <http://www.ethnologue.com/statistics/size>

- Macário, M. J., Guzeva, T., Ançã, M. H., e Sá, C. M. (2014). Educação em Português: reflexão de (futuros) professores sobre potencialidades e difusão da língua portuguesa. In M. J. Carvalho, A. Loureiro, e C. A. Ferreira (orgs.), *Atas do XXII Congresso SPCE “Ciências da Educação: espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar”*. (pp. 2152-2164). Vila Real: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Macário, M. J. e Sá, C. M. (2019). O valor da língua portuguesa no mundo atual: um estudo com futuros profissionais da Comunicação Social. *Indagatio Didactica*, 11(1), 35-48. <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/12141>
- Mateus, M. H. M. (2008). Difusão da Língua Portuguesa no mundo. In *Anais do I Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa (SIMELP)*. (pp. 1-13). São Paulo: Universidade de São Paulo/ Faculdade de Línguas e Ciências Humanas.
- Sá, C. M. (2015). Transversalidade da língua portuguesa e sua promoção no mundo: reflexões sobre a sua abordagem na formação de professores. In M. H. Ançã e M. J., Macário, *A promoção da língua portuguesa e a educação linguística*. (pp. 133-159). Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Temas”, nº 4. Aveiro: UA Editora.
- União Latina (2010). Introdução. In União Latina (Ed.), *Actas do Encontro Internacional “Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas num Universo Globalizado”*. (pp. 9-10). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CAPÍTULO 29

OPINIONES SOBRE EL USO DE RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO¹⁴

Álvaro Chaparro Sainz, Cosme J. Gómez Carrasco, María del Mar Felices de la Fuente y Jairo Rodríguez-Medina

1. INTRODUCCIÓN

Los métodos didácticos mayormente utilizados en la enseñanza de la historia, lejos de transformarse, continúan siendo tradicionales y expositivos. En la actualidad, el cambio de este paradigma pasa por ahondar en procedimientos que ayuden a aproximarse al método histórico, trascendiendo la memorización de contenidos, a través del desarrollo de la capacidad de pensar históricamente del alumnado. Este planteamiento propone una enseñanza histórica que supere lo teórico y que profundice en los contenidos procedimentales y actitudinales (Barton, 2008; Lee, 2005; VanSledright, 2014).

El cambio, por tanto, pasa por transformar las prácticas didácticas que presiden la enseñanza de la historia mediante la implementación de metodologías activas de aprendizaje sustentadas en el uso de estrategias y recursos pedagógicos adecuados. No obstante, pese a estas premisas, en el contexto educativo español permanecen realidades que dificultan el avance innovador (Gómez et ál., 2018). Estas dificultades se identifican con elementos como el currículo vigente (Molina et ál., 2014; Prats, 2016) o la pervivencia de prácticas docentes tradicionales (Parra y Fuertes, 2019).

En este proceso de transformación de las prácticas educativas tiene un papel clave la formación inicial del profesorado, dado que sólo a través de un cambio en los procesos formativos universitarios podemos preparar a nuestro alumnado para la aplicación de nuevas metodologías y de recursos y materiales innovadores que mejoren los procesos de enseñanza. En este contexto, emergen principalmente las tecnologías de la información y

¹⁴ Este trabajo es resultado del proyecto de investigación “Conceptos metodológicos y métodos activos de aprendizaje para la mejora de las competencias docentes del profesorado” (PGC2018-094491-B-C33), subvencionado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España, cofinanciado con fondos FEDER.

de la comunicación, cuyo uso no genera ninguna duda (Miralles et ál., 2019) y el empleo didáctico de recursos como los *mass-media* (novela histórica, internet, videojuegos, revistas de divulgación, cine histórico, etc.), que reciben la valoración positiva del alumnado como freno a las metodologías tradicionales y rutinas de enseñanza (Gómez, et ál., 2020), dado su carácter motivacional y experimental.

De la misma manera, los bienes patrimoniales se han configurado, en los últimos años, como uno de los elementos mejor valorados para desarrollar en el aula conocimientos socio-históricos (Chaparro y Felices, 2019; Estepa et ál., 2013; Miralles et ál., 2017; Molina y Muñoz, 2016). Así, se puede asegurar que a través del patrimonio se adquieren contenidos, se aplican metodologías activas de enseñanza, se establecen estrategias innovadoras de aprendizaje y se desarrollan las competencias exigidas por la ley (Fontal e Ibáñez, 2017). Por tanto, el protagonismo del patrimonio en las aulas, desde una perspectiva holística, facilita la formación del conocimiento histórico, pese a su carácter abstracto.

Teniendo en cuenta estos nuevos horizontes formativos, la presente investigación tiene como objetivo principal conocer las opiniones de los futuros docentes de Educación Secundaria sobre los recursos que consideran más útiles para la enseñanza de contenidos históricos en las aulas de Educación Secundaria y Bachillerato.

2. MÉTODO

2.1. Diseño de la investigación

Se utilizó un diseño cuantitativo no experimental, con recopilación de información a través de un cuestionario con una escala Likert (1-5). Se eligió este tipo de diseño porque es capaz de responder a los problemas tanto en términos descriptivos como en relación con las variables, cuando la información se recopila sistemáticamente, lo que garantiza el rigor de los datos obtenidos (Hernández y Maquilón, 2010).

2.2. Participantes

En la investigación han participado 646 estudiantes del Máster de Formación del Profesorado en Geografía e Historia de España de 22 universidades diferentes: Murcia, Alicante, Valencia, Jaume I, Barcelona, La Rioja, Zaragoza, Oviedo, País Vasco,

Santiago de Compostela, Complutense, Autónoma de Madrid, Valladolid, Extremadura, Castilla-La Mancha, Huelva, Sevilla, Córdoba, Málaga, Almería, Jaén y Granada.

2.3. Instrumento de recogida de la información

Los datos se han recogido del cuestionario “Enfoques de enseñanza en educación histórica”. Este cuestionario tiene dos partes. La primera parte es el cuestionario ya validado ATI en su versión de 22 ítems (Trigwell, et ál., 2005) referido a los enfoques de enseñanza. La segunda parte del cuestionario es sobre opiniones acerca de las temáticas, recursos, competencias y métodos más adecuados para enseñar historia. En esta investigación utilizaremos la información correspondiente al bloque III de la segunda parte del cuestionario, en el que el profesorado en formación debía responder a la pregunta: ¿Qué materiales y recursos son más adecuados para la enseñanza de la historia?, valorando del 1 (Muy poco relevante) al 5 (Muy relevante) un total de 16 ítems (tabla 1).

Tabla 1.

Ítems del Bloque III. En su opinión, ¿qué materiales y recursos son más adecuados para la enseñanza de la historia?

Ítem 50	Libro de texto
Ítem 51	Páginas web de contenido histórico y con recursos para el aula de historia (blogs...)
Ítem 52	Fuentes documentales primarias
Ítem 53	Fuentes orales (entrevistas a abuelos, familiares, vecinos...)
Ítem 54	Prensa impresa o digital
Ítem 55	Apuntes del profesor
Ítem 56	Museos y otros lugares de interpretación patrimonial
Ítem 57	Cine y documentales de temática histórica
Ítem 58	Novela histórica, cómic y literatura infantil
Ítem 59	Reportajes en revistas de divulgación sobre temas históricos
Ítem 60	Videojuegos
Ítem 61	Fiestas y tradiciones locales y regionales de contenido histórico
Ítem 62	Recreaciones virtuales de museos y otros centros de interés patrimonial
Ítem 63	Aplicaciones para teléfono móvil y tabletas con contenidos histórico y patrimonial
Ítem 64	Producciones artísticas (pintura, arquitectura, escultura, arte contemporáneo...)
Ítem 65	Patrimonio histórico y cultural próximo

Se realizó una validación del contenido de los bloques correspondientes a las opiniones sobre métodos y recursos más pertinentes para las clases de historia a través de siete expertos que debían valorar la suficiencia, claridad y pertinencia de los ítems con

una escala de estimación del 1-4. En el caso de los ítems del bloque III, los resultados fueron satisfactorios (tabla 2), tanto en suficiencia (3,57 de media), como en claridad (3,85 de media) y pertinencia (3,85 de media).

Tabla 2.

Resultados de la validación de expertos del cuestionario

Estadístico	Suficiencia	Claridad	Pertinencia
No. de observaciones	7	7	7
Mínimo	3,000	3,000	3,000
Máximo	4,000	4,000	4,000
Frec. del mínimo	3	1	1
Frec. del máximo	4	6	6
Rango	1,000	1,000	1,000
1° Cuartil	3,000	4,000	4,000
Mediana	4,000	4,000	4,000
3° Cuartil	4,000	4,000	4,000
Media	3,571	3,857	3,857
Varianza (n)	0,245	0,122	0,122
Desviación típica (n)	0,495	0,350	0,350
Desviación típica (n-1)	0,535	0,378	0,378

Para estimar la fiabilidad del bloque empleamos el método de consistencia interna basado en el Alfa de Cronbach que permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida compuesto por un conjunto de ítems, de tipo escala Likert, que esperamos midan la misma dimensión teórica (el mismo *constructo*). De esta manera, los ítems son sumables en una puntuación única que mide un rasgo que es importante en la construcción teórica del instrumento. La fiabilidad de la escala debe obtenerse siempre con los datos de cada muestra para garantizar la medida fiable del constructo en la muestra concreta de la investigación. En el caso del bloque III, obtenemos un índice de Alfa de Cronbach de ,82, lo que se considera bueno.

2.4. Procedimiento y análisis de datos

La investigación contó con la aprobación del comité de ética de la Universidad de Murcia. Para recoger la información se contactó con los coordinadores de la especialidad de Geografía e Historia del Máster de Formación del Profesorado, así como con docentes de dicha especialidad. Mediante una carta se les explicó los objetivos del proyecto de investigación y se les transmitió el enlace web para poder participar. En la primera página

de ese enlace había un documento de consentimiento informando a los participantes antes de comenzar la encuesta. Las 22 universidades españolas participantes suministraron el enlace web al profesorado en formación desde noviembre de 2019 a febrero de 2020. El análisis de datos se ha realizado en tres fases: a) análisis de los estadísticos descriptivos del bloque III, b) análisis de las correlaciones entre los ítems y c) análisis de los componentes principales del bloque para reducir el número de ítems.

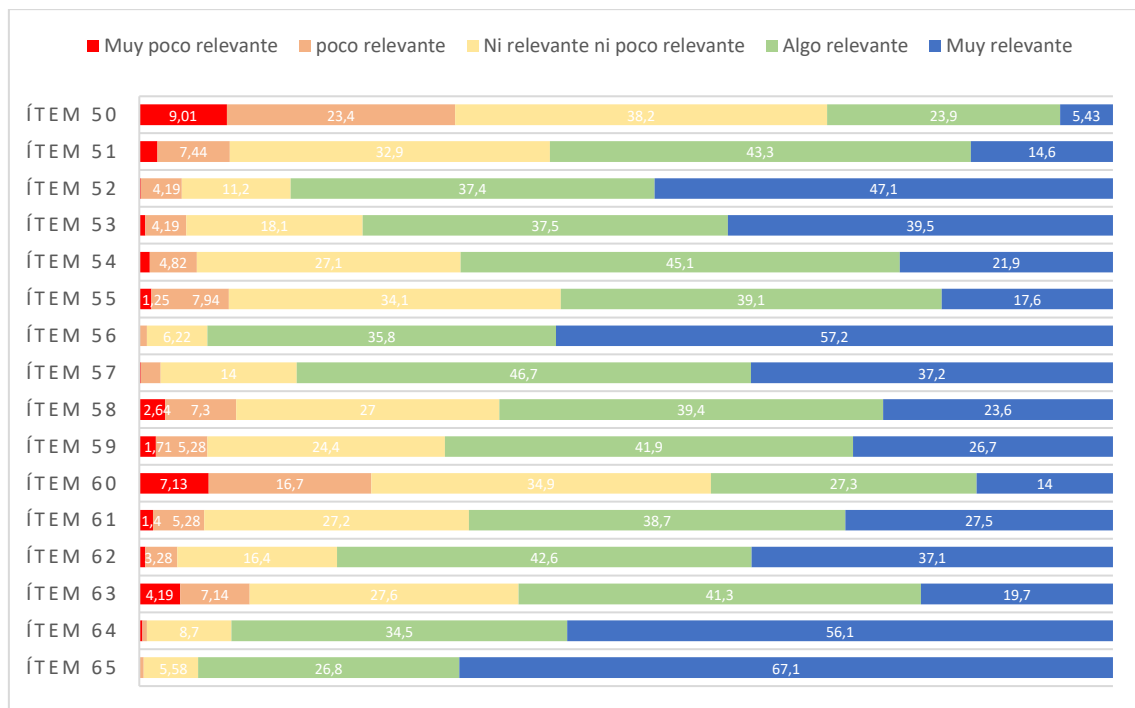
3. RESULTADOS

3.1. Análisis descriptivo

Como se observa en la figura 1, el ítem que ha recibido mayor puntuación por parte de los participantes en la encuesta es el relativo a *Patrimonio histórico y cultural próximo* (ítem 65), dado que el 93,9% considera este recurso como algo o muy relevante. En segundo lugar, el ítem 56, relacionado con los *Museos y otros lugares de interpretación patrimonial*, recibe la opinión favorable del 93% de los encuestados. En tercer lugar, el ítem 64, vinculado a las producciones artísticas, es considerado por el 90,6% del profesorado en formación como un recurso relevante en la enseñanza de la historia.

Figura 1.

Descriptivos del bloque II-3.



En el lado opuesto, el ítem que peor puntuación recibió fue el relativo al uso del *Libro de texto* (50), considerado por el 32,41% de los participantes como poco o muy poco relevante. Seguidamente, encontramos los *Videojuegos* (ítem 60), considerados escasamente relevantes por el 23,83% del alumnado y las *Aplicaciones para teléfono móvil y tabletas con contenido histórico y patrimonial* (ítem 63), que ha recibido una consideración poco favorable del 11,23% del profesorado en formación consultado.

3.2. Correlaciones

Se han examinado las correlaciones entre los ítems (tabla 3), identificando variables que no correlacionen bien con ninguna otra, es decir, con coeficientes de correlación menores de 0.3 y variables que correlacionen bien con otras, es decir, que tengan un coeficiente menor de 0.9, omitiendo así la correlación casi perfecta. De este modo, observamos cómo la mejor correlación (0,63) se produce entre los ítems 64 y 65, referidos al uso de *Producciones artísticas* y a la utilización del *Patrimonio histórico próximo*. Igualmente, podemos destacar la correlación (0,55) entre los ítems 57 y 58, vinculados al uso del *Cine y documentales de temática histórica*, así como de la *Novela histórica, cómic y literatura infantil*. Finalmente, se observa una destacada correlación (0,52) entre las variables 56 y 65, vinculadas al uso de los *Museos* y del *Patrimonio histórico próximo*.

Tabla 3.

Correlaciones de Pearson de los ítems del bloque II-3.

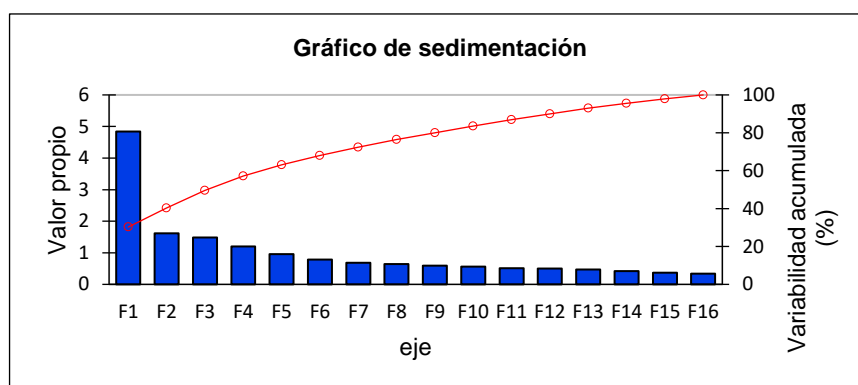
Ítems	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65
					00,0											
50	1,00	0,29	-0,02	-0,07	6	0,36	0,05	0,01	0,03	0,03	-0,01	-0,03	0,01	0,08	0,00	0,00
51	0,29	1,00	0,09	0,10	0,18	0,13	0,17	0,22	0,27	0,25	0,29	0,17	0,26	0,40	0,13	0,09
52	-0,02	0,09	1,00	0,41	0,41	0,10	0,27	0,26	0,10	0,24	0,06	0,16	0,18	0,13	0,25	0,28
53	-0,07	0,10	0,41	1,00	0,41	0,03	0,26	0,33	0,30	0,17	0,19	0,35	0,28	0,19	0,34	0,28
54	0,06	0,18	0,41	0,41	1,00	0,18	0,24	0,31	0,22	0,20	0,12	0,19	0,24	0,18	0,28	0,20
55	0,36	0,13	0,10	0,03	0,18	1,00	0,19	0,15	0,08	0,13	-0,02	0,04	0,09	0,03	0,13	0,10
56	0,05	0,17	0,27	0,26	0,24	0,19	1,00	0,42	0,30	0,29	0,23	0,37	0,47	0,25	0,48	0,52
57	0,01	0,22	0,26	0,33	0,31	0,15	0,42	1,00	0,55	0,34	0,31	0,33	0,35	0,26	0,32	0,33
58	0,03	0,27	0,10	0,30	0,22	0,08	0,30	0,55	1,00	0,37	0,46	0,37	0,36	0,30	0,26	0,22
59	0,03	0,25	0,24	0,17	0,20	0,13	0,29	0,34	0,37	1,00	0,28	0,28	0,32	0,23	0,28	0,26
60	-0,01	0,29	0,06	0,19	0,12	-0,02	0,23	0,31	0,46	0,28	1,00	0,37	0,31	0,45	0,15	0,09
61	-0,03	0,17	0,16	0,35	0,19	0,04	0,37	0,33	0,37	0,28	0,37	1,00	0,47	0,35	0,37	0,39
62	0,01	0,26	0,18	0,28	0,24	0,09	0,47	0,35	0,36	0,32	0,31	0,47	1,00	0,42	0,41	0,41
63	0,08	0,40	0,13	0,19	0,18	0,03	0,25	0,26	0,30	0,23	0,45	0,35	0,42	1,00	0,25	0,19
64	0,00	0,13	0,25	0,34	0,28	0,13	0,48	0,32	0,26	0,28	0,15	0,37	0,41	0,25	1,00	0,63
65	0,00	0,09	0,28	0,28	0,20	0,10	0,52	0,33	0,22	0,26	0,09	0,39	0,41	0,19	0,63	1,00

3.3. Análisis de Componentes Principales

Se ha procedido a un Análisis de Componentes Principales (ACP) para reducir el número de ítems. En primer lugar, se han realizado las pruebas pertinentes para comprobar que la matriz es factorizable. Así, la prueba de esfericidad de Barlett ha sido significativa (valor-p <,0001), y la KMO ha obtenido un resultado de ,85, lo que supone un valor aceptable. El gráfico de sedimentación (figura 2), muestra que el número de componentes óptimo es 4, que explican el 57,15% de la varianza.

Figura 2.

Correlaciones de Pearson de los ítems del bloque II-3.



En la tabla 4 podemos comprobar los cuatro componentes y las cargas factoriales. Resaltamos en **negrita** aquellos ítems que poseen una carga factorial de ,4 dentro de su componente. El primer componente reúne todos los ítems del cuestionario, excepto el libro de texto y los apuntes del profesor. Las mayores cargas factoriales se dan en los ítems relacionados con el patrimonio: museos, fiestas locales, recreaciones virtuales, producciones artísticas y patrimonio cultural próximo. En el segundo componente tienen una carga superior a ,4 los ítems relacionados con recursos digitales (páginas web, aplicaciones para móviles y tabletas y videojuegos). En este componente las fuentes documentales primarias cargan de forma negativa. El tercer componente aglutina a los dos recursos más tradicionales (libros de texto y apuntes del profesor) con una carga superior a ,7. El último componente tiene cargas factoriales positivas de los ítems referentes a fuentes primarias (fuentes documentales, orales y prensa) con una carga factorial negativa del patrimonio histórico local.

Tabla 4.

Análisis de componentes principales

	F1	F2	F3	F4
Ítem 50. Libro de texto	0,076	0,369	0,724	-0,119

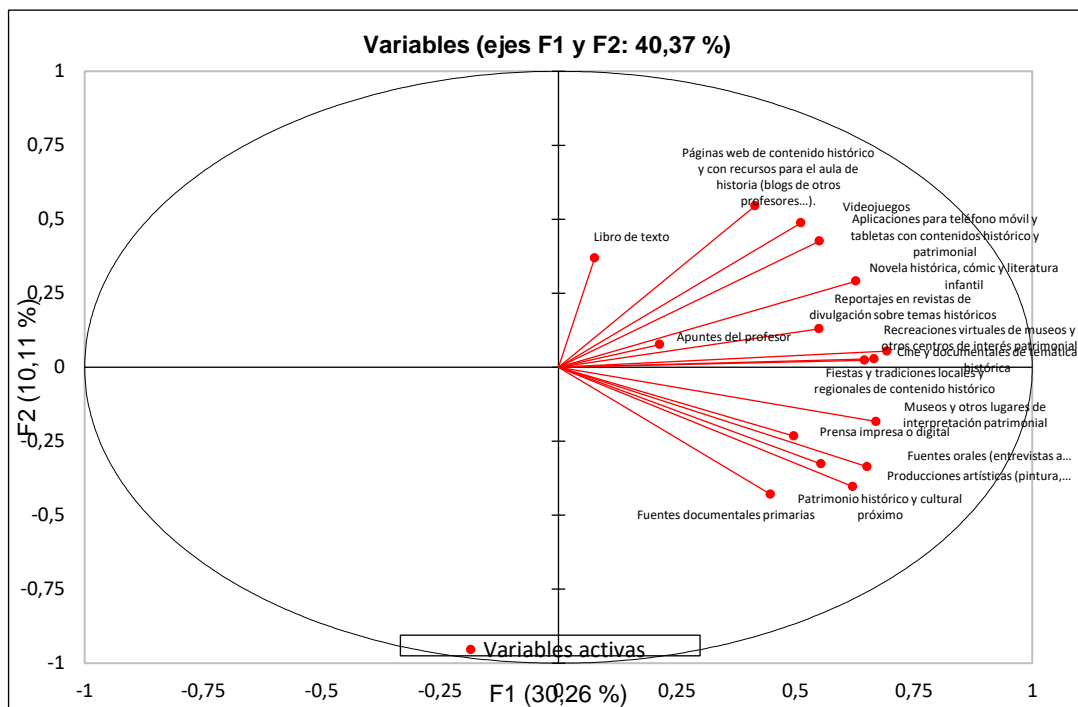
Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19

Ítem 51. Páginas web de contenido histórico y con recursos	0,415	0,545	0,239	0,090
Ítem 52. Fuentes documentales primarias	0,447	-0,429	0,194	0,437
Ítem 53. Fuentes orales (entrevistas a abuelos, familiares, vecinos...).	0,554	-0,327	-0,071	0,423
Ítem 54. Prensa impresa o digital	0,497	-0,233	0,273	0,505
Ítem 55. Apuntes del profesor	0,213	0,076	0,728	-0,088
Ítem 56. Museos y otros lugares de interpretación patrimonial	0,671	-0,183	0,094	-0,319
Ítem 57. Cine y documentales de temática histórica	0,666	0,028	-0,014	0,150
Ítem 58. Novela histórica, cómic y literatura infantil	0,628	0,291	-0,174	0,152
Ítem 59. Reportajes en revistas de divulgación sobre temas históricos	0,550	0,130	0,015	0,033
Ítem 60. Videojuegos	0,512	0,487	-0,340	0,129
Ítem 61. Fiestas y tradiciones locales y regionales de contenido histórico	0,646	0,023	-0,252	-0,150
Ítem 62. Recreaciones virtuales de museos y centros de interés patrimonial	0,693	0,055	-0,116	-0,240
Ítem 63. Aplicaciones para teléfono móvil con contenido histórico-patrimonial	0,551	0,426	-0,136	-0,004
Ítem 64. Producciones artísticas	0,651	-0,336	0,038	-0,341
Ítem 65. Patrimonio histórico y cultural próximo	0,621	-0,403	0,035	-0,432

En la figura 3 se representan las variables de los dos primeros componentes (que explican el 40,37% de la varianza). En ella podemos observar la distancia entre los ítems de recursos digitales (páginas web, videojuegos, aplicaciones móviles...) respecto de los ítems relacionados con fuentes primarias y recursos patrimoniales.

Figura 3.

Posicionamiento de las variables de los dos primeros componentes.



4. DISCUSIÓN

El análisis de los resultados muestra cómo existe una evidente diferencia en la concepción del profesorado en formación sobre el uso de determinados recursos en la enseñanza de contenidos históricos. Así, resulta llamativa la baja consideración que el alumnado posee hacia recursos de índole digital, como los videojuegos o las aplicaciones móviles, considerados como elementos clave para la implementación de metodologías activas de aprendizaje, lo que implica una contraposición con estudios como los de Núñez-Barriopedro et ál. (2020), Martínez et ál., (2018) o Kortabitarte et ál. (2018).

Estos resultados son comparables a los obtenidos por recursos vinculados con metodologías tradicionales como los apuntes del profesor o los libros de texto. Así, el 7,13% del alumnado consultado ha valorado como “muy poco relevante” el uso del videojuego, sólo superado, de manera negativa, por el libro de texto, con un 9,01%. Al tiempo, el uso de aplicaciones móviles ha recibido una consideración altamente negativa por parte del 4,19% de los encuestados frente al 1,25% que ha puntuado como “muy poco relevante” el uso de los apuntes del profesor.

De este modo, los recursos digitales (páginas web, videojuegos, aplicaciones móviles o recreaciones virtuales) y los recursos patrimoniales (incluyendo las fuentes documentales y orales) presentan posicionamientos contrarios. Este hecho nos indica la inexistencia de correlación entre ambos recursos lo que, en definitiva, nos dibuja la existencia de dos mundos. Por un lado, encontramos lo digital, es decir, los recursos que se usan a través de una pantalla mientras que, por otro lado, emergen el patrimonio y las fuentes primarias, es decir, recursos tangibles, evidenciables y documentables.

5. CONCLUSIONES

La introducción de nuevos recursos didácticos en las aulas de Educación Secundaria se presenta como una salida fiable para consolidar nuevas metodologías de enseñanza, de claro carácter innovador, frente a postulados más tradicionales, afincados a través del uso del libro de texto y de la clase magistral. Dar cobertura a nuevas estrategias, apoyándose en nuevos instrumentos, permite la mejora de los procesos de aprendizaje, consiguiendo mejores resultados académicos (Gómez, et ál., 2020). En este sentido, el futuro profesorado de Educación Secundaria en España considera los elementos patrimoniales como el mejor recurso para la enseñanza de contenidos históricos, incluyendo entre estos elementos las fuentes, tanto documentales como orales.

En definitiva, los resultados nos invitan a pensar en dos líneas. Por un lado, el profesorado en formación reconoce la valía de los recursos más vinculados a sus disciplinas científicas de origen, dado que estamos ante futuros docentes que, preferentemente provienen de grados como Historia, Historia del Arte, Filosofía o Geografía. Por otro lado, el escaso reconocimiento de los recursos digitales puede estar supeditado a su desconocimiento sobre cómo integrarlos en los procesos educativos, evidenciándose así la necesidad de mejorar la formación inicial en este sentido y de integrar prácticas en las aulas universitarias que mejoren las competencias digitales de los futuros docentes (Fraga y Rodríguez, 2017; Girón et ál., 2019).

REFERENCIAS

- Barton, K. (2008). Research on Students. Ideas about History. En L. Levstik y C. Tyson (Eds.) (pp. 239-258), *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York/London: Routledge.
- Chaparro, Á. y Felices, M. M. (2019). Percepciones del profesorado en formación inicial sobre el uso del patrimonio en contextos educativos. *RIFOP. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 327-346.
- Estepa, J., Ávila, R. M., y Ferreras, M. (2013). Concepciones del profesorado de Primaria y Secundaria acerca del patrimonio y su enseñanza y aprendizaje. En J. Estepa, (Coord.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: Investigación y experiencias* (pp. 41-59). Universidad de Huelva.
- Fontal, O., e Ibáñez, Á. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, 375, 184-214.
- Fraga, F., y Rodríguez, A. (2017). Dilemas y desafíos en la tecnología educativa en el EEES: Percepciones y creencias de futuros maestros. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(1), 123-142.
- Girón, V., Cózar, R., y González, J. A. (2019). Análisis de la autopercepción sobre el nivel de competencia digital docente en la formación inicial de maestros/as. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 193-218.

- Gómez, C. J., Chaparro, Á., Felices, M. M., y Cózar, R. (2020). Estrategias metodológicas y uso de recursos para la enseñanza de la historia. Análisis de recuerdos y opiniones del profesorado en formación inicial. *Aula Abierta*, 49(1), 65-74.
- Gómez, C. J., Monteagudo, J. Moreno, J. R., y Sainz, M. (2020). Evaluation of a gamification and flipped-classroom program used in teacher training: Perception of learning and outcome. *PLoS ONE*, 15(7), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236083>
- Gómez, C. J., Ortuño, J., y Miralles, J. (2018). *Enseñar Ciencias Sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Octaedro.
- Hernández, F. y Maquilón, J. J. (2010). Introducción a los diseños de investigación educativa. En S. Nieto (Coords.), *Principios, métodos y técnicas para la investigación educativa*, (pp. 110-126). Madrid: Dyckinson.
- Kortabitarte, A., Gillate, I., Luna, U., y Ibáñez-Etxeberria, A. (2018). Las aplicaciones móviles como recursos de apoyo en el aula de Ciencias Sociales: estudio exploratorio con la app “Architecture gothique/romane” en Educación Secundaria. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 65-79.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. En M. Donovan y J. Bransford (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 31-77). National Academies Press.
- Martínez, J. M., Egea, A., y Arias, L. (2018). Evaluación de un videojuego educativo de contenido histórico. La opinión de los estudiantes. *Relatec, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(1), 61-75.
- Miralles, P., Gómez, C. J., Arias, V., y Fontal, O. (2019). Recursos digitales y metodología didáctica en la formación inicial de docentes de Historia. *Comunicar*, 61(XXVII), 45-56.
- Miralles, P., Gómez, C. J., y Rodríguez, R. (2017). Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje. Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Estudios Pedagógicos*, XLIII, 4, 161-184.
- Molina, S., Gómez, C. J., y Ortuño, J. (2014). History education under the new educational reform in Spain: New wine in old bottles? *International Journal of Historical Learning. Teaching and Research*, 12(2), 122-132.

- Molina, S., y Muñoz, R. E. (2016). La opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el papel del patrimonio en la enseñanza formal de las ciencias sociales: Un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 863-880.
- Núñez-Barriopedro, E., Sanz-Gómez, Y., y Ravina-Ripoll, R. (2020). Los videojuegos en la educación: Beneficios y perjuicios. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-18.
- Parra, D., y Fuertes, C. (Coords.) (2019). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica*. Tirant humanidades.
- Prats, J. (2016). Combates por la historia en la educación. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 15, 145-153.
- Trigwell, K.; Prosser, M., y Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised Approaches to teaching inventory. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 349–360. <https://doi.org/10.1080/07294360500284730>
- VanSledright, B. A. (2014). *Assessing historical thinking and understanding. Innovation design for new standards*. Routledge.

CAPÍTULO 30

COMPETENCIAS HISTÓRICAS Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO DE EDUCACION PRIMARIA Y SECUNDARIA

Pedro Miralles-Martínez, Catalina Guerrero-Romera y Raquel Sánchez-Ibáñez

1. INTRODUCCIÓN

El enfoque de enseñanza del docente influye en muchos aspectos de la práctica docente, desde el grado de implicación del alumnado y del propio docente en el proceso de enseñanza aprendizaje hasta la selección de métodos, recursos y formas de evaluar al alumnado. En la actualidad aún es frecuente encontrar en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria un modelo de enseñanza tradicional que se sustenta, sobre todo, en el predominio del uso de la lección magistral y del libro de texto (Valls y López-Facal, 2011). Sin embargo, de forma progresiva el profesorado va incorporando a las aulas propuestas de innovación educativa, que favorecen una participación más activa del alumnado y posibilitan un cambio en proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la enseñanza de las ciencias sociales también se están incorporando en los últimos años estas prácticas educativas que favorecen una enseñanza más centrada en el alumnado (Olmos, 2016; Vichiato y García de la Vega, 2018). A ello ha contribuido el avance en la didáctica de las ciencias sociales, con líneas de investigación centradas en el diagnóstico y la propuesta de metodologías didácticas, que contribuyen a dejar atrás el modelo de enseñanza tradicional de las ciencias sociales, basado en la memorización de conocimientos teóricos.

La apuesta por una enseñanza por competencias en los años noventa del pasado siglo contribuyó al desarrollo de una serie de trabajos centrados en definir cuáles eran las competencias relacionadas con la disciplina histórica (Seixas, 1993). Desde entonces han proliferado los trabajos que abordan la explicitación de estas competencias, estudios de diagnóstico sobre su tratamiento en las aulas o su grado de adquisición por el alumnado, y el diseño de propuestas didácticas para su puesta en práctica con el alumnado. En este sentido, una de las propuestas didácticas objeto de atención por parte del profesorado de

ciencias sociales es la relacionada con el desarrollo del pensamiento histórico, que requiere trabajar con una serie de competencias históricas (relevancia histórica, fuentes y pruebas históricas, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica y dimensión ética de la historia), que exigen el trabajo de contenidos de primer y segundo orden desde una perspectiva competencial (Domínguez, 2015; Gómez y Miralles, 2017; López-Facal, et ál., 2011; Seixas y Morton, 2013).

El desarrollo de estas competencias de pensamiento histórico ha propiciado avanzar hacia un modelo menos tradicional y transmisivo centrado en el docente, más centrado en los estudiantes y en la implementación de estrategias que permitan el desarrollo de estas competencias de pensamiento histórico. En este sentido, el profesorado de ciencias sociales debe promover una enseñanza atendiendo a los conocimientos, habilidades y competencias relacionadas con estas, y a través de métodos y estrategias didácticas diversas.

En concreto, este trabajo se enmarca una línea de diagnóstico, ya que el objetivo es analizar la valoración del profesorado sobre las habilidades y competencias históricas, que cree más relevantes para enseñar historia, y su comparativa en función a la etapa educativa en la que imparte la materia de Ciencias Sociales.

2. MÉTODO

Esta investigación es un estudio no experimental de enfoque cuantitativo realizado a partir de un cuestionario con escala tipo Likert (Sapsford y Jupp, 2006).

2.1. Participantes

La muestra está formada por 332 profesores en activo. De ellos, 170 (51.2%) enseñan historia en la etapa de Educación Primaria (6 a 12 años), un total de 157 (47.3%) lo hacen en Educación Secundaria Obligatoria (13-16 años) y un 1.5% no indica el nivel educativo. A pesar de que no es un estudio probabilístico, los participantes proceden de diez de las diecisiete comunidades autónomas que conforman el estado español (Andalucía, Asturias, Canarias, Castilla y León, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Madrid, Murcia y País Vasco). De los 332 participantes, 175 (52.7%) son mujeres y 156 (47%) son hombres y una persona (.3%) selecciona la casilla “Otra opción”. Por último, los intervalos de edad de los participantes de la encuesta se pueden consultar en la Tabla 1.

Tabla 1*Intervalos de edad de los participantes*

Edad	n	Porcentaje
20-29	26	7.83
30-39	83	25
40-49	104	31.32
50-59	94	28.31
60 o más	24	7.22
NA	1	.30
Total	332	100

2.2. Instrumento de recogida de la información

El instrumento de recogida de información se denomina “Cuestionario sobre formas de enfocar la enseñanza de la historia” y está formado por una escala de respuesta tipo Likert de cinco valores, siguiendo las recomendaciones de autores como Bisquerra y Pérez-Escoda (2015). El cuestionario tiene una primera parte de identificación con diez campos para recoger la información de tipo sociodemográfico. La segunda parte consta de dos bloques. El primero, titulado «Sobre enfoques de enseñanza», está formado por veinte ítems que se corresponden con el cuestionario «Approaches to Teaching Inventory (ATI)» publicado por Trigwell y Prosser (2004). En concreto, se ha empleado la versión al español del cuestionario ATI propuesta por Monroy, González-Gerardo y Hernández-Pina (2015) y se han adaptado los enunciados para que estén referidos a la enseñanza de la historia. El segundo bloque se denomina «Opiniones y concepciones sobre la enseñanza de la historia y las competencias educativas». Está formado por 58 ítems agrupados en cinco dimensiones con una escala tipo Likert de cinco valores que va desde “muy poco relevante” a “muy relevante”. Este segundo bloque está basado a nivel teórico en el «Beliefs History Questionnaire», empleado por VanSledright y Reddy (2014). En este trabajo, en concreto, de la información sociodemográfica obtenida se va a emplear como variable independiente la etapa educativa en la que se imparte historia y, como variables de contraste, los resultados de los ítems de la segunda dimensión del segundo bloque, relacionada con la opinión del profesorado sobre habilidades y competencias relacionadas con la historia (Tabla 2).

Tabla 2*Dimensión 2. Competencias que deben adquirirse en la clase de historia*

Enunciados de los ítems

Ítem 1. Habilidades de cronología y datación de hechos históricos (elaboración e interpretación de líneas del tiempo)

Ítem 2. Describir y enumerar los principales hechos históricos relacionados con el origen y consolidación de la nación

Ítem 3. Argumentar y discutir la relevancia histórica de un tema

Ítem 4. Aprender a analizar fuentes históricas

Ítem 5. Explicar las causas y consecuencias de hechos y procesos históricos

Ítem 6. Explicar los cambios y las continuidades de los procesos históricos

Ítem 7. Adquirir perspectiva histórica para realizar explicaciones contextualizadas (empatía o comprensión histórica del contexto)

Ítem 8. Argumentar la dimensión ética de la historia que proporcione al alumnado una orientación para la vida

Ítem 9. Problematicar nuestras identidades, valores y consensos colectivos

Ítem 10. Educarse en valores sociales y para una ciudadanía crítica

El primer bloque de la encuesta ha sido validado por los autores de la propuesta en la que se basa (Monroy, González-Gerardo y Hernández-Pina, 2015). El segundo bloque de la encuesta ha sido validado a nivel de claridad y pertinencia, mediante un panel formado por seis expertos investigadores en didáctica de las ciencias sociales de distintas universidades españolas. La información procedente de una guía de validación con respuestas tipo Likert (1-4) se ha analizado mediante estadísticos descriptivos y de acuerdo entre jueces. Todos los ítems del segundo bloque han obtenido puntuaciones superiores a 3, por lo que tras la interpretación de los resultados de la validación no se han modificado los enunciados de los ítems del cuestionario.

2.3. Procedimiento y análisis de datos

Para la recogida de información del cuestionario se distribuyeron los cuestionarios en papel y online. Los protocolos de recogida y tratamiento de la información han recibido el informe favorable de los comités de ética de la investigación de las universidades participantes en esta investigación (Universidad de Murcia, Universidad de Santiago de Compostela y Universitat de València). Los análisis descriptivos e inferenciales se realizaron mediante Mplus 7.0. El empleo de pruebas no paramétricas se ha realizado porque las variables son ordinales (Espinoza, 2018).

3. RESULTADOS

El análisis de las frecuencias revela que los mayores porcentajes de respuesta del profesorado se sitúan en los valores 4 (“algo relevante”) y 5 (“muy relevante”) a la hora de valorar las distintas habilidades y competencias históricas indicadas en el cuestionario. En donde más ha habido acuerdo entre el profesorado encuestado es en considerar el ítem 10 (“Educar en valores sociales y para una ciudadanía crítica”) como muy relevante a la hora de enseñar historia (72.6%). Mientras que en el ítem 2 (“Describir y enumerar los principales hechos históricos relacionados con el origen y consolidación de la nación”), los porcentajes de respuesta están más distribuidos entre las distintas opciones de respuesta (Tabla 3).

Tabla 3*Frecuencia de respuestas*

Ítems	1	2	3	4	5
Ítem 1	1.5	3.9	18.4	44.3	31.9
Ítem 2	1.8	9.3	25.6	41.3	21.4
Ítem 3	.6	.9	12.3	36.7	48.8
Ítem 4	.6	.6	11.1	40.1	39.5
Ítem 5	0	.3	3.9	32.2	63.3
Ítem 6	.3	0	9.3	35.5	53.3
Ítem 7	0	1.8	7.5	36.4	53.9
Ítem 8	.3	1.5	10.2	34.6	52.7
Ítem 9	2.4	5.1	16.6	40.1	34.6
Ítem 10	.6	.6	5.7	20.2	72.6

En el profesorado encuestado la enseñanza en valores sociales y para una ciudadanía crítica (ítem 10) ha sido la habilidad mejor valorada, seguida de las competencias de identificación de causas y consecuencias de hechos y procesos históricos (ítem 5), cambios y permanencias (ítem 6) y la empatía histórica o comprensión histórica del contexto (ítem 7). La menos valorada ha sido, por el contrario, la habilidad para describir y enumerar los principales hechos históricos relacionados con el origen y consolidación de la nación (ítem 2) seguida de las habilidades relacionadas con la cronología y datación de hechos históricos (ítem 1) y problematizar nuestras identidades, valores y consensos colectivos (ítem 9) (Tabla 4).

Tabla 4*Medidas de tendencia central*

Ítems	n	Media	Mediana	Rango	Sd.
Ítem 1	332	4.01	4	4	.89
Ítem 2	330	3.72	4	4	.97

Ítem 3	331	4.33	4	4	.77
Ítem 4	331	4.28	4	5	.75
Ítem 5	331	4.59	5	3	.58
Ítem 6	327	4.44	5	4	.69
Ítem 7	331	4.43	5	3	.71
Ítem 8	330	4.39	5	4	.76
Ítem 9	328	4.01	4	4	.97
Ítem 10	331	4.64	5	4	.68

En cuanto a la comparativa en función a la etapa educativa en la que se enseña historia, los resultados de la prueba U de Mann Whitney indican, que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en los ítems 2, 4, 5-7 y 9. En los ítems 5 y 6 es donde se producen las mayores diferencias entre los docentes, en función a la etapa educativa en la que imparten. En concreto, en el ítem 5 “Explicar las causas y consecuencias de hechos y procesos históricos” el profesorado, que imparte historia en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, tiene una media superior ($\bar{x}= 4.78$) en relación al profesorado de Educación Primaria ($\bar{x}= 4.42$). En el ítem 6 “Explicar los cambios y las continuidades de los procesos históricos”, también el profesorado de Secundaria tiene un valor de la media ($\bar{x}= 4.65$) superior al del profesorado de Educación Primaria ($\bar{x}= 4.25$). Por el contrario, en donde menores diferencias significativas se producen es en relación al ítem 1 “Habilidades de cronología y datación de hechos históricos” (Tabla 5).

Tabla 5

Resultados de la comparativa por nivel educativo

Ítems	Z	Sig. ^a	Media Primaria	Media Secundaria
Ítem 1	-.018	.986	4.02	4.01
Ítem 2	-2.805	.005	3.86	3.55
Ítem 3	-1.333	.183	4.28	4.39
Ítem 4	-3.907	.000	4.12	4.44
Ítem 5	-5.453	.000	4.42	4.78
Ítem 6	-5.347	.000	4.25	4.65
Ítem 7	-2.798	.005	4.33	4.55
Ítem 8	-1.394	.163	4.33	4.48
Ítem 9	-2.745	.006	3.87	4.19
Ítem 10	-.400	.689	4.66	4.63

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Entre el profesorado encuestado existe un acuerdo, casi generalizado, en considerar la educación en valores sociales y para una ciudadanía crítica como muy relevante a la hora de enseñar historia, junto con otras competencias de pensamiento histórico, como explicar las causas y consecuencias de los hechos históricos o la empatía histórica. Estos resultados están muy en consonancia con los nuevos marcos de referencia, que apuestan por un enfoque más competencial de las ciencias sociales (Carretero, 2019; Mira y Sáiz 2020; Sáiz y López-Facal, 2015).

Respecto a la valoración del profesorado sobre las habilidades y competencias históricas, en función de la etapa educativa en la que imparte la materia de Ciencias Sociales, se producen diferencias en las competencias que tienen que ver con las causas y consecuencias, así como con los cambios y las continuidades de hechos y procesos históricos en el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, donde son más valoradas que en Educación Primaria. Esto hecho puede deberse a los contenidos curriculares incluidos en estas etapas educativas (Parra, et ál., 2015; Trepal, 2015). No obstante, es precisamente en las habilidades respecto a la cronología y datación de hechos históricos donde más acuerdo existe en el profesorado de ambas etapas, lo que viene a reforzar el cambio en la concepción tradicional de la enseñanza de las ciencias sociales hacia una enseñanza que fomenta, no solo el aprendizaje de conocimientos teóricos, sino también de otras habilidades y competencias históricas (Gómez, et ál., 2016; Sáiz y Gómez, 2014).

En este contexto, los datos señalan que el docente de educación obligatoria valora desarrollar competencias de pensamiento histórico en el alumnado siguiendo este enfoque más competencial de las ciencias sociales, y más acorde con un enfoque de enseñanza centrado en el alumnado. Las exigencias que derivan de estos cambios van vinculados, por una parte, con una enseñanza centrada en el desarrollo de competencias de pensamiento histórico, enfocadas no sólo a la adquisición de conocimientos, sino también a las habilidades, actitudes y valores que resultan útiles y son demandados en el actual contexto social y cultural y que requiere la práctica de una ciudadanía democrática (Fuentes, et ál., 2019).

Por otra parte, para lograr este enfoque, se debe producir un cambio en cuanto a la metodología de enseñanza, en lugar de reducirse a la transmisión de conocimientos esta deberá fomentar una variedad de estrategias y recursos de aprendizaje y de evaluación en

consonancia con los nuevos contextos disciplinares y epistemológicos (Estepa, 2019; Verdú, et ál., 2018). Para afrontar este nuevo enfoque, resulta clave la actuación del profesorado, ya que este cambio de perspectiva desde el cual se concibe y gestiona el proceso de enseñanza de la historia, requiere de un perfil competencial del docente que le permita asumir con éxito los retos sociales de una manera más activa y crítica.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad?. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 129-147. <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.2.828>
- Carretero, M. (2019). Pensamiento histórico e historia global como nuevos desafíos para la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 495, 59-63.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competências*, 1ª ed. Barcelona: Graó.
- Espinoza Freire, E. E. (2018). Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Parte I. *Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 14(65), 36-46.
- Estepa, J. (2019). Investigar para innovar: el caso del Ámbito de Investigación de las sociedades actuales e históricas. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 4-19. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.4>
- Fuentes, C., Sabido, J. y Albert, J. M. (2019). El desarrollo de la competencia social y ciudadana y la utilización de metodologías didácticas activas en las aulas de secundaria. *RIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.369671>
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Silex Ediciones
- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A. y Mirete, A. B. (2016). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 237-250.
- López Facal, R., Velasco Martínez, L., Santidrián Arias, V. M. y Armas Castro, X. A. (eds.). (2011). *Pensar históricamente en tiempos de globalización: actas del I*

Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Mira, A. y Sáiz, J. (2020). El docente investigador en las aulas de la enseñanza básica. El modelo Gea-Clío. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*, 100, 47-52.

Monroy, F., González Geraldo, J. L. y Hernández Pina, F. (2015). A psychometric analysis of the Approaches to Teaching Inventory (ATI) and a proposal for a Spanish version (S-ATI-20). *Anales de Psicología*, 31, 172-183. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.190261>

Olmos, R. (2016). El código Goya. Resolver su enigma histórico desde las ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*, 85, 58-63.

Parra, D., Colomer, J. C. y Sáiz, J. (2015). Las finalidades socioeducativas de las ciencias sociales en el marco de la LOMCE. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*, 79, 8-14.

Sáiz, J. y Gómez, C. J. (2014). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 175-190. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.1.206701>

Sáiz, J. y López Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.06>

Sapsford, R. y Jupp, V. (2006). *Data Collection and Analysis*, 2nd ed. London: Sage and The Open University.

Seixas, P. (1993). The community of inquiry as a basis for knowledge and learning: The case of history. *American Educational Research Journal*, 30, 305-324. <https://doi.org/10.3102/00028312030002305>

Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big six historical concepts*. Toronto: Nelson College Indigenou.

Trepat, C. A. (2015). La historia en la LOMCE. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*, 79, 49-59.

- Trigwell, K. y Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16, 409-424. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0007-9>
- Valls, R. y López-Facal, R. (2011). ¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en el contexto del mundo occidental. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 10, 75-85.
- VanSledright, B. A. y Reddy, K. (2014). Changing epistemic beliefs? An exploratory study of cognition among prospective history teacher. *Tempo e Argumento*, 6(11), 28-68.
- Vichiato, T. y García de la Vega, A. (2018). El razonamiento geográfico a través de una propuesta ludo-didáctica en la ciudad. *Didáctica geográfica*, 19, 197-220.
- Verdú, D., Guerrero, C. y Villa, J. L. (eds.). (2018). *Pensamiento histórico y competencias sociales y cívicas en Ciencias Sociales*. Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.

CAPÍTULO 31

INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS HISTÓRICAS. LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN FORMACIÓN

Juan Ramón Moreno-Vera, José Monteagudo-Fernández y Raimundo Antonio Rodríguez-Pérez

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años la investigación en didáctica de la historia ha hecho un gran esfuerzo por adecuar los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia modelos educativos activos donde sea el alumnado el encargado de construir su propio conocimiento (Bruner, 1968) a través de la utilización de la investigación histórica como método de enseñanza (Prats y Santacana, 2001) y el uso de fuentes y evidencias históricas (Arteaga y Camargo, 2014) en el aula como base científica para la creación de un conocimiento comprobable (VanSledright, 2011; Wineburg, et ál., 2012).

Para que el alumnado sea capaz de construir un conocimiento histórico complejo, el profesorado debe tener como objetivo el desarrollo de las siguientes competencias de pensamiento histórico (Gómez y Miralles, 2015; Seixas, 2006): la relevancia histórica; la perspectiva histórica; la explicación del cambio y la continuidad; la argumentación de las causas y consecuencias; el uso en el aula de las evidencias históricas obtenidas a partir de las fuentes y, por último, la dimensión ética de la historia (Rüsen, 2012).

Como es normal, un proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia que tenga como objetivo el desarrollo de las competencias de pensamiento histórico (Carretero y López, 2009; Clark, 2011; De Groot-Reuvekamp, et ál., 2014; Gómez, et ál., 2014), deberá adaptar su metodología hacia procesos más activos y participativos (Drake y Brown, 2003; Van Boxtel y Van Drie, 2004; Gómez, et ál., 2020), desarrollando actividades de aula de reflexión sobre causas y consecuencias, investigación a través de fuentes (Chapman, 2011) y aplicación de conocimientos (Prats y Santacana, 2001; Gómez, et ál., 2019), así como adaptar los métodos e instrumentos de evaluación de los contenidos a este nuevo escenario educativo.

Centrándonos en la evaluación de los contenidos históricos, son notables los estudios recientes que advierten que un método didáctico conductista y basado en la memorización no garantizan el aprendizaje a largo plazo (González, 2017; Prades, 2000), por lo que se hace necesario encontrar vías alternativas de evaluación que permitan al alumnado demostrar que ha adquirido un aprendizaje activo, aplicable y contextualizado (Sabido-Codina y Albert, 2020), más allá del tradicional examen final.

La investigación empírica y el análisis de las programaciones didácticas que usan los docentes en los centros educativos demuestran que la prueba escrita sigue siendo el principal instrumento de evaluación en la enseñanza histórica (Gómez y Miralles, 2013; Merchán, 2005; Trepát, 2012; Monteagudo y Portela, 2019), lo que favorece la mera memorización.

Tanto la Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006) como la posterior LOMCE (8/2014) recogen ya la necesidad de evaluar las competencias clave adquiridas por el alumnado. Este tipo de evaluación competencial supone conocer información sobre todos los tipos de contenidos, conceptuales, procedimentales y actitudinales (Gómez y Miralles, 2017); lo que se adaptaría a la perfección a la evaluación de la enseñanza de la historia basada en las competencias del pensamiento histórico al permitir instrumentos de evaluación como las exposiciones orales, las simulaciones o el role-playing, los ensayos creativos y los trabajos de investigación, el análisis de procesos a través de mapas, el uso y comentario de textos históricos, ya sean fuentes primarias o secundarias, la evaluación a partir de elementos arqueológicos u objetuales (Egea, et ál., 2018) o el uso de la gamificación o los videojuegos para analizar la adquisición de un contenido (Moreno-Vera, et ál., 2020). Estos nuevos instrumentos favorecen una evaluación continua y procesual, por eso, algunos autores como Trepát e Insa (2008) apuestan por establecer evaluaciones objetivas basadas en tablas de observación por estándares y rúbricas para calificar con éxito trabajos de investigación realizados por el alumnado.

Para finalizar, otros autores, como Domínguez (2015), proponen una evaluación de las competencias de pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013) basado en el modelo que utiliza el Informe PISA para las materias científicas. De este modo, Domínguez (2015) aborda tres tipos de instrumentos de evaluación histórica: 1. “Explicar históricamente hechos del pasado y del presente”; 2. “Utilizar las pruebas históricas” y, por último, 3. “Comprender la lógica del conocimiento histórico”.

2. MÉTODO

El objetivo principal de este estudio es el de analizar cuáles son los ejercicios de evaluación más pertinentes para el profesorado de secundaria en formación en el ámbito de la enseñanza de las competencias históricas.

2.1. Contexto y participantes

Han participado en este estudio un total de 646 estudiantes del Máster de Formación de Educación Secundaria (n=646) durante el curso académico 2019/20.

En cuanto al origen de los participantes cabe destacar que pertenecen a 23 universidades españolas, quedando su representación equilibrada al no superar ninguna universidad el porcentaje del 10% al que solo llega la Universidad de Valencia (n=70)

La edad y el sexo de la muestra es equilibrada: más de 50% de los participantes tienen entre 18 y 24 años de edad, mientras que el 37,9% tiene entre 25 y 35 años. Quedando un porcentaje poco significativo de participantes entre 35 o más años. Por lo que concierne al sexo existe una mayoría masculina (n=358) del 55% por el 43.3% de mujeres (n=280), siendo el 1.2% “otros”.

2.2 Validación del instrumento y procedimiento de análisis

Esta investigación se ha llevado a cabo siguiendo un modelo de análisis cuantitativo basado en la evaluación de un cuestionario diseñado “ad hoc” para conocer las concepciones del futuro profesorado de Educación Secundaria sobre la enseñanza de la historia, procedimiento que se ha probado eficaz en anteriores investigaciones como las de Topper y Lancaster (2016) o Gómez, et ál., (2020). El cuestionario (escala Likert 1-5) está compuesto por un total de 78 ítems divididos en dos bloques: Bloque I sobre enfoques de enseñanza (ítems 1-20) y el Bloque II alrededor de las concepciones del profesorado, donde nos centraremos en los instrumentos de evaluación (ítems 66-74).

Para estudiar los resultados que emergen de este cuestionario se ha seguido un análisis estadístico-descriptivo de las variables relativas a la evaluación, a través del paquete estadístico de datos R versión 3.6.3, habiendo sido el cuestionario previamente validado a través de la prueba de consistencia interna del Alfa de Crobach, dando como resultado .611, que se ha probado ya pertinente en anteriores investigaciones en el ámbito de la enseñanza de las Ciencias Sociales (Getsdóttir, et ál., 2018; Gómez, et ál., 2019). El

criterio establecido, en relación a los estudios revisados, es que un valor de Alfa de Cronbach próximo al 1 indica una buena consistencia interna de los ítems del cuestionario para una escala unidimensional (Oviedo y Campos-Arias, 2005), por lo que el valor ofrecido por este instrumento tendría una satisfactoria consistencia interna.

3. RESULTADOS

Como puede observarse en la tabla 1, es el ítem 66, correspondiente a la "interpretación de textos e imágenes que exijan pensar y explicar el conocimiento histórico" el mejor valorado por los docentes en formación, puntuado con una media de relevancia como ejercicio de evaluación de 4.44 sobre 5. Le sigue el ítem 72, ejercicios sobre "explicaciones históricas y razonamiento causal", con una media de 4.40, quedando en tercer lugar el ítem 69, relacionado con los ejercicios de "trabajo de campo en museos y otros lugares de interés histórico", con una media de 4.37.

Tras ellos, y con medias de relevancia superior a 4, se encuentran los "ejercicios de empatía, simulación o perspectiva histórica" (ítem 70) e "Investigaciones de historia local o familiar (ítem 71).

En un tercer grupo encontraríamos las cuatro actividades que el futuro profesorado de Historia considera menos relevantes para para evaluar los conocimiento y competencias históricas adquiridas por el alumnado, todas ellas con una media de aceptación inferior a 4, como son los "ensayos y preguntas de desarrollo" (ítem 68), la "definición de conceptos" (ítem 74), las "preguntas cortas sobre acontecimientos y personajes históricos" (ítem 67) y, finalmente, con una media incluso inferior a 3, se sitúan las "pruebas objetivas" (ítem 73), las peor valoradas con diferencia sobre el resto.

Tabla 1.

¿Qué ejercicios y actividades son más pertinentes para evaluar los conocimientos y las competencias históricas adquiridas por el alumnado?

	N	Med	Mdna	%1	%2	%3	%4	%5	Sd
Ítem 66	644	4.44	5.00	0.31	0.93	7.14	38.0	53.6	0.69
Ítem 67	644	3.09	3.00	11.8	19.7	27.5	30.0	11.0	1.19
Ítem 68	644	3.93	4.00	0.93	5.28	21.4	44.4	28.0	0.89
Ítem 69	643	4.37	5.00	0.31	1.56	11.0	35.5	51.6	0.76
Ítem 70	645	4.29	4.00	0.62	2.48	13.6	33.5	49.8	0.84
Ítem 71	642	4.20	4.00	0.16	2.18	17.1	38.9	41.6	0.81

Ítem 72	643	4.40	5.00	0.16	1.40	9.64	35.5	53.3	0.73
Ítem 73	645	2.73	3.00	19.1	25.1	28.8	17.7	9.3	1.22
Ítem 74	644	3.42	4.00	4.35	15.4	29.8	34.8	15.7	1.06
Total	643.78	3.87	4.11	4.19	8.23	18.44	34.26	34.88	0.91

Fuente: Elaboración propia.

También se realizó un análisis de Inferencia a través del cual se observaron diferencias significativas en determinados ítems entre las universidades de procedencia de alumnado del Máster en Formación del Profesorado. En concreto hablamos de seis ítems que hemos dividido en dos grupos. El primero (ítems 67, 73 y 74) recoge ejercicios tradicionalmente presentes en los exámenes de Historia. El segundo (ítems 69, 70 y 71) engloba ejercicios más innovadores, relacionados con las competencias de pensamiento histórico. Así las cosas, y atendiendo a las universidades con mayor presencia en todos los ítems mencionados, aunque no son las únicas entre las que se han encontrado esas diferencias significativas, la universidad que arroja unos resultados más altos en los ítems innovadores es Málaga y la que menos Castilla-La Mancha. La universidad que obtiene unos resultados más elevados en los ítems tradicionales es Valladolid y la que menos es la de Valencia.

De este modo, tenemos a las universidades de Valencia y Málaga donde el futuro profesorado de Historia apuesta más por ejercicios como trabajo de campo, empatía o historia local antes que aquellos centrados en actividades de definición de conceptos, preguntas cortas o pruebas objetivas, al contrario que los docentes en formación de las universidades como Castilla-La Mancha o Valladolid.

Tabla 2.

Inferencia sobre evaluación por universidad donde cursa los estudios.

Ítem	K	df	p-valor	Significativo
Ítem 66	18.62	22	0.67	No
Ítem 67	89.48	22	4.2e-10	Sí
Ítem 68	27.67	22	0.19	No
Ítem 69	36.63	22	0.026	Sí
Ítem 70	54.16	22	0.00016	Sí
Ítem 71	45.43	22	0.0023	Sí
Ítem 72	21.26	22	0.5	No
Ítem 73	68.1	22	1.3e-06	Sí
Ítem 74	58.96	22	3.2e-05	Sí

Fuente: Elaboración propia

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Puede apreciarse, por el análisis descriptivo, que la mayoría del futuro profesorado de Historia considera que los ejercicios más adecuados para evaluar los conocimientos y competencias históricas adquiridas por el alumnado son aquellos que tienen una mayor sintonía con las competencias de pensamiento histórico (Gómez, et ál., 2017), esto es, interpretación de textos, explicaciones históricas y razonamiento casual, trabajo de campo, ejercicios de empatía, simulación o perspectiva histórica e investigaciones de historia local o familiar, todos ellos con una media superior a 4 sobre 5, actividades y criterios de evaluación que, sin embargo, no aparecen recogidas en el currículum oficial (Moreno-Vera y Alvé, 2020).

En otro grupo de ejercicios, los que cuentan con una aceptación menor, aunque con diferencias importantes entre ellos, pero siempre por encima de 2,5 sobre 5, se hallan las actividades relacionada con los ensayos, definiciones de conceptos, preguntas cortas o pruebas objetivas, que son precisamente los que hoy día suelen abundar en los exámenes de historia (Monteagudo y López-Facal, 2018).

Existen, además, diferencias significativas entre universidades en función de la naturaleza de los ejercicios, siendo el alumnado de las universidades de zonas costeras como Málaga y Valencia quienes mejor valoración realizan de las actividades más cercanas al desarrollo del pensamiento histórico.

Concluimos, pues, que existe, de manera general, un ánimo entre el futuro profesorado de Historia de Educación Secundaria de introducir una tipología de ejercicios, distintos a los tradicionales, para evaluar los conocimientos históricos alcanzados por el alumnado.

Del mismo modo, lanzamos como hipótesis que la visión más innovadora de la evaluación que se produce entre el alumnado de universidades como Málaga y Valencia podría estar relacionada con el desarrollo del sector turístico y cultural (García y García, 2016; Gómez-Ferri, 2004), lo que ha permitido el trabajo de la historia local y el patrimonio histórico mediante las salidas de campo e itinerarios didácticos. Este hecho, visible en estas dos ciudades turísticas, puede hacer que su alumnado se decante más por una evaluación basada en las salidas de campo, la historia local o la empatía.

REFERENCIAS

- Arteaga, B. y Camargo, S. (2014). Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar y primaria. En J. Prats, R. López Facal e I. Barca, I. (Orgs.), *Historia e identidades culturales* (pp. 323-336). Braga: Universidad do Minho.
- Bruner, J. (1968). *Processes of cognitive growth: infancy*. Worcester: Clark University Press.
- Carretero, M. y López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 79-83.
- Chapman, A. (2011). Taking the perspective of the other seriously? Understanding historical argument. *Educator em Revista*, 42, 95-106.
- Clark, P. (2011). *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada*. Vancouver-Toronto: UBC Press.
- De Groot-Reuvekamp, M. J., van Boxtel, C., Ros, A., & Harnett, P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 487-514. <https://www.doi.org/10.1080/00220272.2013.869837>
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Drake, F., y Brown, S. (2003). A systemic approach to improve students' historical thinking. *The history teacher*, 36(4), 465-489. <https://doi.org/10.2307/1555575>
- Egea, A., Arias, L. y Santacana, J. (2018). *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio*. Gijón: Trea Ed.
- García, J. y García, M. R. (2016). El turismo cultural en Málaga. Una apuesta por los museos. *International journal of scientific management and tourism*, 2(3), 121-135.
- Gestsdóttir, S.M., Van Boxtel, C. y Van Drie, J. (2018). Teaching historical thinking and reasoning: Construction of an observation instrument. *British Educational Research Journal*, 44, 960–981. <https://doi.org/10.1002/berj.3471>

- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de Educación Primaria ¿Una evaluación en competencias? *Revista Complutense de Educación*, 24, 91-121.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68. <https://www.doi.org/10.7440/res52.2015.04>
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la historia en el ámbito escolar*. Madrid: Sílex.
- Gómez-Carrasco, C.J., Monteagudo-Fernández, J., Moreno-Vera, JR. & Sáinz, M. (2020). Evaluation of a gamification and flipped-classroom program used in teacher training: perception of learning and outcome. *PLoS ONE*, 15(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236083>
- Gómez-Carrasco, C.J., Monteagudo-Fernández, J., Moreno-Vera, JR. y Sáinz, M. (2019). Effects of a gamification and flipped-classroom program for teachers in training on motivation and learning perception. *Education Sciences*, 299(9). <https://doi.org/10.3390/educsci9040299>
- Gómez, C. J., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6(11).
- Gómez, C.J; Rodríguez, R.A. y Monteagudo, J. (2017). Las competencias históricas en los procesos de evaluación: libros de texto y exámenes. En R. López Facal, P. Miralles Martínez, J. Prats Cuevas (dirs.) y C.J. Gómez Carrasco (coord.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 141-165). Graó.
- Gómez-Ferri, J. (2004). Del patrimonio a la identidad. La sociedad civil como activadora patrimonial en la ciudad de Valencia. *Gazeta de Antropología*, 20.
- González, E. (2017). El desconocimiento de la Historia. *Canarias7*. <https://www.canarias7.es/opinion/firmas/el-desconocimiento-de-la-historia-JJ2803391>
- Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- Monteagudo, J., y López Facal, R. (2018). Estándares de aprendizaje y evaluación del pensamiento histórico, ¿incompatibles? Análisis de currículos, programaciones, 978-84-1377-172-4

- exámenes y opinión de expertos en España. *Perfiles Educativos*, 40(161), 128 - 146.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58586>
- Monteagudo, J. y Portela, E. (2019). La evaluación en las programaciones didácticas LOE y LOMCE de los departamentos de Geografía e Historia. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 6. 77-95
- Moreno-Vera, J.R. y Alvén, F. (2020). Concepts for historical and geographical thinking in Sweden's and Spain's Primary Education curricula. *Humanit Soc Sci Commun* 7, 107(2020). <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00601-z>
- Moreno-Vera, J.R., Gómez-Carrasco, C.J., Monteagudo, J. y Escribano-Miralles, A. (2020). Gamificación y motivación en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. un caso en la Región de Murcia. En S. Alonso, JM. Romero, C. Rodríguez & JM. Sola (eds.) *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos* (pp. 925-936). Madrid: Dykinson
- Oviedo, H.C. y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach; An Approach to the Use of Cronbach's Alfa. *Rev. Colomb. Psiquiatr*, 34, 572-580
- Peck, C., y Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31, 4, pp. 1015-1038.
- Prades, J. (2000). La ignorancia de muchos jóvenes es aterradora. *El País*.
https://elpais.com/diario/2000/06/04/sociedad/960069608_850215.html
- Prats, J. y Santacana, J. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura
- Rüsen, J. (2012). Forming historical consciousness – Towards a humanistic history didactics. *Antíteses*, 5(10), 519-536. <https://www.doi.org/10.5433/1984-3356.2012v5n10p519>
- Sabido-Codina, J. y Albert Tarragona, M. (2020). Simultaneidad histórica y tratamiento didáctico del Holocausto. *Cuestiones Pedagógicas*, 29(1), 37-48.
<https://doi.org/10.12795/https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.03>
- Seixas, P. (2006). Benchmarks of historical thinking: a framework for assessment in Canada. En P. Seixas, *The Historical Thinking Project*. <http://historicalthinking.ca>

- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson: Toronto.
- Topper, A. & Lancaster, S. (2016). Online graduate educational technology program: An illuminative evaluation. *Studies in Educational Evaluation* 51, 108–115. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.10.002>
- Trepat, C. A. (2012). La evaluación de los aprendizajes de historia y geografía en la enseñanza secundaria. Las pruebas de ensayo abierto. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 87-97.
- Trepat, C. A. y Insa, Y. (2008). La evaluación de corrección objetiva como instrumento de mejora en el aprendizaje de la Historia en Bachillerato. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 7, 57-75.
- Van Boxtel, C. y Van Drie, J. (2004). Historical reasoning: A comparison of how experts and novices contextualise historical sources. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), 89-97. <http://doi.org/10.18546/herj.04.2.10>
- VanSledright, B. A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*. New York: Routledge.
- Wineburg, S., Smith, M. y Breakstone, J. (2012). New directions in assessment using library congress sources to assess historical understanding. *Social Education*, 76(6), 288-291.

CAPÍTULO 32

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: NECESIDADES EDUCATIVAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Raquel Sánchez Ibáñez, José María Campillo Ferrer y Ainoa Escribano Miralles

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta investigación se centra en la identificación y clasificación de las percepciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen los maestros de educación primaria, y en particular, en el análisis de estas percepciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales. La importancia de educar a los alumnos en la adquisición de conocimientos significativos y competencias clave requiere de una formación específica que permita al docente promover estrategias y metodologías de enseñanza que se ajusten a las necesidades de sus alumnos. Este nivel formativo, cuya finalidad principal es capacitar a los docentes para afrontar los retos educativos que se presentan cada día en las aulas, implica no solo una formación profesional inicial adquirida en contextos de educación superior, sino también una formación permanente que les permita desarrollarse como auténticos profesionales en su disciplina (Maia, 2019).

Por este motivo, esta área de investigación ha sido objeto de estudio permanente, debido a los profundos cambios que tienen lugar en las sociedades modernas y que exigen una constante adaptación por parte de maestros y profesores. Igualmente, diversos informes de organismos internacionales (UNESCO, OECD...) han puesto el punto de mira en el análisis del papel del docente en la sociedad actual (Cooper y Alvarado, 2006; OECD, 2005; Paine y Zeichner, 2012). En España las últimas reformas educativas han diseñado un nuevo perfil del profesor más centrado en impulsar el desarrollo competencial del alumnado a través de la puesta en práctica de metodologías activas que faciliten el desarrollo de destrezas funcionales y efectivas por parte del alumnado. Por esta razón, los maestros deben impulsar su capacidad de aprender a aprender del mismo modo que sus alumnos con el fin de impulsar las capacidades que les ayuden a mejorar su labor como docentes. En este sentido, es necesario en primer lugar que los profesionales de la enseñanza tomen conciencia de las necesidades básicas en materia de

formación, así como de las oportunidades disponibles para satisfacer tales demandas (Girardet, 2018).

Por todo ello, y dada la relevancia del tema que nos ocupa, resulta fundamental definir bien el diseño y la programación de una formación permanente útil para el profesorado. A tal fin, es necesario una labor de diagnóstico para conocer, entre otros aspectos, cuáles son los conocimientos del profesorado y qué necesidades de formación tienen al respecto. Así pues, la pregunta de investigación de este trabajo es ¿Qué necesidades de formación didácticas tiene el profesorado que imparte ciencias sociales en la etapa de Educación Primaria?

2. MÉTODO

Para lograr el segundo objetivo de esta investigación se ha seleccionado la aplicación de un método cualitativo exploratorio, mediante la realización de entrevistas a profesorado en activo (Pérez-Juste, et ál., 2012).

2.1. Participantes

La muestra está formada por seis docentes que imparten la asignatura de Ciencias Sociales en la etapa de Educación Primaria. Aunque la muestra es no probabilística por conveniencia centrada en profesorado de centros de la Región de Murcia, para la selección se ha tenido en cuenta que tuviesen distintos perfiles sociodemográficos en función de su sexo (mujer y hombre), formación académica (estudios de grado/máster/doctorado relacionados con Educación y Humanidades), años de experiencia docente (a partir de 2 años) y la titularidad del centro (pública/concertada) (Tabla 1).

Tabla 1

Características sociodemográficas de los entrevistados

Cod.	Nivel Educativo	Sexo	Formación Académica	Años docencia	Titularidad Centro
E1	Primaria Universidad	Mujer	Licenciada/Master/Doctoranda	25	Pública
E2	Primaria	Hombre	Graduado/Máster/Doctorando	2	Pública
E3	Primaria	Hombre	Diplomado/Licenciado	35	Pública
E4	Primaria Universidad	Hombre	Diplomado/Licenciado	18	Pública

E5	Primaria	Mujer	Graduada/Máster/Doctoranda	3	Pública
E6	Primaria	Hombre	Diplomado/Doctorando	3	Concertado

2.2. Instrumento de recogida de la información

El instrumento de recogida de la información empleado ha sido una entrevista estructurada escrita denominada “Necesidades de formación del profesorado” (NEFOPRO). Esta entrevista diseñada *ad hoc* está formada por diez preguntas de respuesta abierta con las que se pretende saber, si el docente posee una formación actualizada en cuanto a sus conocimientos disciplinares en ciencias sociales, en metodologías activas para la enseñanza de las ciencias sociales y de qué forma actualiza estos conocimientos, con qué frecuencia, qué grado de satisfacción tiene respecto a la formación recibida, qué necesidades tiene al respecto y, por último, de qué forma le gustaría formarse (curso, taller, proyecto de innovación, seminario) y cómo (presencial, no presencial y mixto). La entrevista concluye con una pregunta abierta para que el entrevistado exprese cualquier otra consideración relacionada con las necesidades de formación del docente en ciencias sociales (Tabla 2).

Tabla 2

Cuestiones de la entrevista NEFOPRO

Enunciados
1. ¿Considero que mis conocimientos disciplinares o científicos sobre las ciencias sociales, geografía e historia están actualizados? ¿Por qué?
2. ¿Cómo actualiza esos conocimientos? ¿A través de qué medios?
3. ¿Qué grado de conocimiento tiene de los métodos y las estrategias didácticas para la enseñanza de la geografía y la historia?
4. Detalle y explique de forma breve cuáles son sus necesidades de formación.
5. ¿Ha recibido formación docente reciente? ¿Cuándo fue la última vez? ¿Por parte de quién? Indíquela en su caso.
6. ¿Qué modalidad se adecúa más a sus necesidades formativas (presencial, virtual o en línea, mixta o semipresencial)?
7. ¿Qué tipo de acciones formativas le gustaría realizar: cursos, seminarios, talleres, proyectos de innovación...?
8. ¿Cuál es el grado de satisfacción individual con la formación que ha recibido?
9. ¿Está interesado en participar en actividades de formación relacionadas con el desarrollo del pensamiento geográfico y del pensamiento histórico?
10. Escriba cualquier otra consideración relacionada con necesidades de formación del profesorado sobre la metodología y los métodos activos de aprendizaje para la mejora de las competencias docentes.

2.3. Procedimiento y análisis de datos

Las entrevistas se han realizado de forma escrita en el curso 2019-2020, para favorecer su mecanización y posterior análisis cualitativo a través del programa Atlas.ti 8. Para realizar la sistematización de los datos, tras repetidas lecturas de las unidades de información, y a través de un consenso entre los autores responsables de este trabajo, se elaboró un sistema de categorías y subcategorías previo, que fue validado por dos investigadores externos obteniendo un coeficiente Kappa .83. Tras el acuerdo final entre los autores del trabajo se añadieron dos subcategorías propuestas por los validadores, por lo que se obtuvieron cinco categorías y doce subcategorías a las que se les añadió un código, con el objetivo de facilitar los análisis con el programa Atlas.ti. Por último, a través de este programa se realizó la asignación de códigos a las subcategorías empleando un sistema de codificación abierta (Strauss y Corbin, 2002). Los códigos se obtuvieron a través de una lectura minuciosa, en la que se identificaron los conceptos más relevantes que contenían las respuestas de los entrevistados. Estos conceptos fueron analizados y comparados para ver sus similitudes y diferencias y su grado de significación, para ser identificados como códigos (Charmaz, 2007). El resultado final puede observarse en la siguiente tabla.

Tabla 3

Categorías, subcategorías y código de la entrevista

Categoría	Subcategoría	Códigos
Actualización (A)	Actualización disciplinar (A.D)	Razones/ Dificultades.
	Actualización didáctica (A.DID)	Razones/ Dificultades
	Procedimiento (PR)	Cursos/ Talleres/ Medios de comunicación/ Plataformas digitales/ Redes sociales/ Encuentros científicos/ Proyectos de innovación
Necesidades formativas (NF)	Formación disciplinar (F.D)	Competencias/ Pensamiento geográfico/ Pensamiento histórico
	Formación didáctica (F.DID)	Recursos TIC/ Gamificación/ Flipped classroom/ Role playing
Formación profesorado (FP)	Cuándo (FP.CU)	
	Por quién (FP.Q)	CPR/ Universidad de Murcia

	Satisfacción (FP.SA)	Positivo/ Negativo
	Tipo (FP.TI)	Cursos/ Talleres/ Medios de comunicación/ Plataformas digitales/ Redes sociales/ Encuentros científicos/ Proyectos de innovación
	Modalidad (FP.MO)	Presencial/ No presencial/ Mixta
Consideraciones (CO)	Ámbito disciplinar (CO.E)	Dificultades/ Expectativas
	Ámbito didáctico (OP.DID)	Dificultades/ Expectativas

3. RESULTADOS

El análisis cualitativo realizado, en relación a la subcategoría de “Actualización disciplinar” (AD), revela que el profesorado que enseña en educación primaria ha respondido de forma dispar, ya que tres de los entrevistados (E1, E3 y E4) afirman que sus conocimientos disciplinares están actualizados, pero dos de ellos (E2 y E6) afirman que no y un tercero (E5) responde que “en cierta medida”, ya que reconoce que sus conocimientos didácticos son superiores a los disciplinares. Las razones de los que afirman que sí son varias. Dos de los entrevistados señalan que el motivo está relacionado con el área o departamento al que pertenecen.

«Me interesa bastante el área y porque trabajo directamente en este ámbito» (E1).

«En el departamento donde trabajo se actualizan los conocimientos progresivamente» (E4).

Por el contrario, quienes afirman no estar actualizados en los contenidos disciplinares asociados a las ciencias sociales (geografía e historia) señalan como razón la velocidad a la que avanza el conocimiento hoy en día que dificulta estar actualizados o reconocen, como en el caso de E2 no haber actualizado sus conocimientos disciplinares una vez finalizada su formación inicial como maestro. En cuanto a la subcategoría de procedimiento (PRO), la forma de actualizarse que mencionan todos los entrevistados es a través de artículos en revistas especializadas y bibliografía. Cuatro de ellos señalan además que se actualizan mediante plataformas digitales y solo dos de ellos señalan que lo hacen mediante cursos de formación.

En la segunda categoría sobre necesidades formativas (NF), el profesorado entrevistado centra sus necesidades en las de tipo didáctico. En concreto, en la mitad de los casos (E1, E2 y E6), estas necesidades se centran en el empleo de recursos TIC para la enseñanza de las ciencias sociales. En otros dos (E4 y E5), estas necesidades se centran en cuestiones pedagógicas relacionadas con la atención personalizada, la gestión de conflictos, las habilidades de planificación y la atención a la diversidad. Cuando se les pregunta por su interés en formarse en aspectos disciplinares relacionados con las ciencias sociales, los entrevistados responden estar a favor de formarse en cuestiones relacionadas con las competencias, el pensamiento geográfico y el pensamiento histórico. La mayoría de los docentes de primaria, a excepción del maestro que está jubilado (E3), responden afirmativamente a la formación en estas cuestiones. Incluso E1 señala que “hay mucho que avanzar en ese sentido”.

El análisis de la tercera categoría, “Formación profesorado”, revela que cinco de los docentes entrevistados de educación primaria han recibido formación reciente (2019-2020), mediante cursos realizados en dos casos por la Universidad de Murcia y, en otros dos, organizados por el Centro de Profesores y Recursos (CPR) Región de Murcia. En relación con el nivel de satisfacción de la formación recibida (FP.SA), el profesorado entrevistado afirma estar satisfecho en un caso (E4) y muy satisfecho en otro caso (E1), el resto señalan que tienen un nivel de satisfacción intermedio. Todos coinciden en valorar su grado de satisfacción respecto a la formación recibida en función a si resulta “aplicable” a su práctica docente. Este concepto aparece como la razón esgrimida de forma explícita por la mitad de los encuestados. Sobre el tipo de formación (FP.TI) que le gustaría realizar al profesorado encuestado, en el caso de los maestros de primaria, cuatro de ellos (E1, E2, E5 y E6) coinciden en señalar los proyectos de innovación educativa relacionados con la enseñanza de las ciencias sociales y solo dos de ellos señalan la realización de cursos (E4 y E5).

En cuanto a las “Consideraciones” (CO) de los entrevistados sobre sus necesidades formativas, de nuevo, estas se centran en la formación en el empleo de recursos innovadores para la enseñanza de las ciencias sociales. En concreto, el concepto más repetido es el de “recurso”, seguido del de “transversalidad”. Respecto a los recursos didácticos, en varios de los entrevistados se señala que es necesario el empleo de recursos que favorezcan la participación activa del alumnado. A través del análisis de los códigos de “intereses” y “dificultades” podemos aproximarnos a la percepción de la realidad

educativa que tienen los docentes a la hora de enseñar ciencias sociales. En concreto, relacionado con las dificultades se expresan las siguientes opiniones.

«Detecto un abuso del libro del texto y escasa incorporación de textos actuales que reflejen acontecimientos cercanos al alumno» (E4).

«La intensa actividad diaria que soportamos dificulta el cambio de modelos didácticos y tendemos a utilizar los recursos existentes, tradicionalmente transmisivos de conceptos y poco activos» (E5).

Por último, en relación con el código “expectativas”, dos de los encuestados coinciden en señalar la formación en competencias como uno de los aspectos fundamentales para el cambio en la enseñanza de las ciencias sociales.

«Una formación más profunda en este ámbito sería lo más conveniente para reforzar el ámbito competencial del alumnado a través de una práctica docente más personalizada y adaptada a las necesidades del alumnado» (E4).

«El desarrollo de las competencias específicas de las ciencias sociales en el alumnado, a través métodos activos de aprendizaje puede ser el camino a transitar para dicha transformación» (E1).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio se ha centrado en analizar las perspectivas de maestros de educación primaria en el ámbito de la enseñanza de las ciencias sociales. Según los resultados obtenidos, la formación recibida hasta el momento de la investigación ha sido constante y satisfactoria por parte de la mayoría de los entrevistados. Por tanto, se puede concluir que la calidad de la enseñanza impartida por las instituciones educativas y académicas responde a las expectativas de los maestros que la demandan.

No obstante, los maestros que han colaborado en este estudio subrayan la necesidad de equiparar la relación entre lo que se presenta en los cursos de preparación de nivel universitario y postuniversitario con las habilidades requeridas para enseñar ciencias sociales en las aulas. Para satisfacer esta necesidad, resulta fundamental que los procesos de innovación y formación deban partir de las necesidades reales del profesorado. Por ello, los docentes deberían ser una pieza clave en el diseño y planificación de planes formativos por parte de las instituciones educativas pertinentes (Bahr y Mellor, 2016;). En este sentido, las percepciones, opiniones y reflexiones de los maestros acerca de cuáles son las áreas formativas más relevantes que pueden potenciar sus capacidades

profesionales en el ámbito pedagógico deberían concretarse en nuevas ofertas académicas asequibles para todo el profesorado (Giavrimis, et ál., 2011; Kurniawati, et ál., 2017; Rohaan, et ál., 2012). De este modo, cada docente podría seleccionar aquellos cursos de formación más coherentes con sus intereses y más adecuados para abordar las diferentes responsabilidades inherentes a su puesto de trabajo de manera eficaz y objetiva.

En esta línea, las distintas acciones formativas planificadas en el seno de la comunidad educativa deberían estar articuladas interinstitucionalmente con el fin de dar respuesta de manera holística a las demandas y peticiones concretas del profesorado. En este sentido, debería hacerse hincapié en la figura de los asesores y representantes de los centros formativos como agentes mediadores independientes. Su implicación en la recogida de información acerca de la evaluación de los planes de formación existentes y de las principales necesidades formativas en la comunidad docente resulta fundamental para articular futuras acciones formativas prácticas, suficientes y adecuadas a los intereses del profesorado.

REFERENCIAS

- Bahr, N., y Mellor, S. (2016). *Building quality in teaching and teacher education*. Camberwell, Australia: ACER Press.
- Charmaz, K. (2007). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cooper, J. M., y Alvarado, A. (2006). *Preparation, Recruitment, and Retention of Teachers*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning. <http://www.unesco.org/iiep/PDF/Edpol5.pdf>
- Giavrimis, P., Giossi, S., y Papastamatis, A. (2011). Teachers' Attitudes towards Training in ICT: A Critical Approach. *Quality Assurance in Education*, 19(3), 283-296.
- Girardet, C. (2018). Why do some teachers change and others don't? A review of studies about factors influencing in-service and pre-service teachers' change in classroom management. *Review of Education*, 6(1), 3-36.
- Kurniawati, F., De Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G., y Mangunsong, F. (2017). Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs. *Educational Psychology*, 37(3), 287-297.

- Maia, H. (2019). Formação docente em nível médio e superior: perspectivas de professores sobre o exercício da docência em seu trabalho. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 4(2), 149-168.
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- Paine, L. y Zeichner, K. (2012). The local and the global in reforming teaching and teacher Education. *Comparative Education Review*, 56(4), 569-583.
- Pérez Juste, R., Galán González, A., y Quintanal Díaz, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. Madrid: UNED.
- Rohaan, E. J., Taconis, R., y Jochems, W. M. (2012). Analysing teacher knowledge for technology education in primary schools. *International Journal of Technology and Design Education*, 22(3), 271-280.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

CAPÍTULO 33
ESCUELAS DE VERANO: CONSTRUCCIÓN DE ESPACIOS
SOCIOEDUCATIVOS COMPROMETIDOS CON LOS OBJETIVOS DE
DESARROLLO SOSTENIBLE

Francisco Javier Poleo-Gutiérrez, Juan Antonio Torrecilla-García, Agnieszka
Grazyna Skotnicka, María Teresa Castilla-Mesa

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad está actualmente cara a cara con los desafíos globales como la crisis económica, el cambio climático, la desertificación, la deforestación, las desigualdades, las guerras o la erradicación de la pobreza. En consecuencia, esta situación pone de relieve la necesidad de tratar de manera coordinada y holística las soluciones incluso las propuestas desde nivel local. En sentido, el contexto de globalización del conocimiento y de la omnipresencia de las comunicaciones, el fomento desde la base de un Desarrollo Sostenible está ganando cada vez mayor importancia y está siendo reconocido como una hoja de ruta en el camino a seguir para garantizar (i) el bienestar y la calidad de vida, (ii) la equidad entre las generaciones presentes y futuras y (iii) la sostenibilidad ambiental (Naciones Unidas, 2012; UNESCO 2015). De ahí que, estos primeros pasos dieron pie a la definición de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) acordados para ser alcanzados en alcanzar en el año 2030.

Para poder alcanzar las finalidades de cambio social establecido ya en los objetivos de la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) por la ONU se considera necesario aproximarse hacia el reto desde los marcos de actuación claramente establecidos para impulsar una educación para la participación, la concienciación y la capacitación de la ciudadanía (Kartikaya y Sarabhai, 2015). Diferentes enfoques han reconocido el papel de la educación como agente activador de cambio hacia una sociedad más sostenible, equitativa y justa, fomentando y facilitando la colaboración, el pensamiento sistémico, la innovación y el aprendizaje activo y participativo como elementos fundamentales de unificar la EDS con los enfoques educativos actuales (Naciones Unidas, 2012; Tilbury, 2011).

Las vivencias, experiencias y aprendizaje de la comunidad educativa adquieren un matiz de factor definitorio para la consecución de cambio de mentalidad y por lo tanto, activa comportamientos alineados con la cultura de la sostenibilidad. Así, en años siguientes las políticas sociales van profundizando en mejor definición y facilitación de la concreción los retos concretos vinculados al Desarrollo Sostenible y por tanto, la aprobación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS) en 2015 por la Organización de Naciones Unidas ha supuesto un paso hacia una verdadera operativización de las acciones. La finalidad de los ODS es plantear una respuesta global, conjunta y coordinada en los próximos 15 años con retos que oscilen en torno a las cinco “p”: Personas, Planeta y prosperidad, paz y partnerships (alianzas).

No obstante, la posibilidad de inculcar una adecuada comprensión del significado y de las oportunidades que conllevan los ODS, en diferentes entornos viene siendo reducida a la consideración de tres dimensiones de la sostenibilidad: económica, social y ambiental. El aspecto esencial que parece subyacer en todas las iniciativas relacionadas con las ODS es la necesidad de ampliar esta concepción de la sostenibilidad para así dar el paso a las acciones locales y comunitarias, siguiendo el enfoque de que la sostenibilidad es un proceso complejo y transdimensional que está dentro y fuera del ser humano al mismo tiempo (Collado, 2016). Esta matización facilita que los procesos educativos asuman la emergencia e importancia para integrar la sensibilización hacia Desarrollo Sostenible en las prácticas educativas y pedagógicas (Murga-Menoyo, 2018) para establecer fuertes vínculos emocionales, sociológicos y racionales con el entorno, con el colectivo y con la proyección del futuro (Mesa, 2018).

La educación en su contexto formal e informal ha de dar respuesta a las demandas y desafíos sociales con el objetivo de capacitar al alumnado desde el prisma holístico, como parte activa de los ecosistemas en los que vive, y de establecer vínculos entre la enseñanza y lo que ocurre en la sociedad (Boni, et ál., 2016; Boni y Calabuig, 2017). A su vez, es importante involucrar al joven participante de los procesos educativos para que de manera activa asuman el rol central en el proceso de aprendizaje-cambio que lleva consigo una educación integral (Marles, et ál., 2017; Tawil, 2013). Asimismo, los entornos informales lúdicos-educativos permiten mirar más allá de las aulas y su contexto limitante (Córdoba, et ál., 2017) y abrirse a la visión global de la realidad social (Dieste, et ál., 2019; Mesa, 2018).

La educación no formal, al estar situada fuera del sistema de la enseñanza reglada, goza de una serie de características que facilitan ciertas tendencias

metodológicas. El hecho de no tener que impartir unos currículos estandarizados y establecidos desde arriba, las escasas normativas legales y administrativas que sobre ella recae (calendarios escolares, titulación de los docentes...), su carácter no obligatorio, etc., etc., facilitan la posibilidad de unos métodos y de unas estructuras organizativas mucho más abiertas (y, generalmente, más flexibles, participativas, adaptables a los usuarios concretos y a las necesidades específicas, etc.) que las que suelen imperar en el sistema educativo formal. Pero ello es, repitámoslo, sólo una tendencia, un énfasis, y no un elemento esencial o una característica conceptualmente necesaria (Sarramona, 1992, p. 21).

La educación informal (Cuadrado, 2008; Trilla, 1996), partiendo de la premisa de su enfoque hacia la agrupación de todos aquellos procesos educativos que no sean propiamente de la escuela, o mejor dicho, de la educación formal teje puentes entre la educación formal, la inclusión en su contexto comunitario y formal y crea un caldo de cultivo para que en esta relación de complementariedad (Sarramona, 1992), se propongan actividades vinculados con retos globales (ODS) o tendencias emergentes (digitalización).

Si añadimos el aspecto lúdico, socializador en su esencia, se logran aún mejores resultados tanto pedagógicos como de engagement (Quintana y Jurado, 2019). Las actividades lúdicas aportan una ventaja que en los ámbitos informales donde el absentismo escolar, frustración o poco apoyo por parte de unidades familiares hacen mella en los ratios de participación de los niños y jóvenes, permiten acometer temáticas muchas veces imposibles de introducir en el contexto tradicional del aula (Piedra Vera, 2018; Tamayo Giraldo y Restrepo Soto, 2016).

Aunque las metas de los ODS hagan a los estados los principales interlocutores de su implantación, también a nivel de implementación en los itinerarios formativos y educativos, muchas veces son las entidades locales, especialmente sociales y sin ánimo de lucro, las que se comprometen en su puesta en práctica, especialmente teniendo en consideración los entornos informales de la educación o del apoyo a la misma y bajo las premisas de la inclusión social.

2. MARCO CONTEXTUALIZADOR Y PROPUESTA METODOLÓGICA

La experiencia de innovación que se presenta, está enmarcada en las iniciativas desarrolladas por la entidad INCIDE (Inclusión, Ciudadanía Diversidad y Educación),

que cuenta con una dilatada trayectoria de más de tres décadas en las que ha podido consolidarse como entidad de reconocido prestigio en los contextos sociales, laborales y educativos. Asimismo, desde que comenzara su actividad ha centrado y centra sus objetivos en torno a cuatro ámbitos clave de intervención: Educación, Integración Laboral, Inclusión Social e Igualdad. Además, dispone en la actualidad de más de un centenar de proyectos en colaboración con entidades públicas y privadas, dirigiendo sus acciones a la población infantil, juvenil y adulta, contando con cerca de quince mil destinatarios. En consecuencia, ello le ha llevado a ser una de las entidades de mayor incidencia en el tejido socioeducativo y laboral de la provincia malagueña y ha podido extender su intervención a nivel nacional contando con acciones interdisciplinarias y colaborativas muy diversas en torno a orientación sociolaboral, formación, mediación, actividades para la conciliación de la vida laboral y familiar, apoyo a los centros educativos, sensibilización, asesoramiento jurídico a minorías, defensa de la diversidad en todas sus facetas, así como a la educación pública y los derechos humanos. De ahí que, dichas acciones pueden confirmar y avalar la especial preocupación y dedicación a la detección de necesidades emergentes en la población, especialmente la de mayor vulnerabilidad, y aportar herramientas, propuestas y acciones resolutivas eficaces.

Por otra parte, el enfoque comunicativo o dialógico, el aprendizaje basado en retos y el “aprender haciendo” constituyen la propuesta metodológica que ha configurado la estructura y el desarrollo de esta experiencia. En este sentido, el aprendizaje comunicativo abarca todos los ámbitos en los que se produce una acción educativa y se extiende a todos los sujetos implicados en ella, precisamente para recabar a través del diálogo las vivencias directas y los compromisos que se pueden adoptar para llegar a una autorreflexión sobre los efectos sociales de los análisis críticos efectuados ante situaciones y problemas. Al mismo tiempo, la concepción dialógica o comunicativa dada por Habermas (1987), establece que el proceso de formación de los significados no sólo depende de los profesionales de la educación, sino también, de todas las personas y contextos relacionados con todos los procesos de aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, subyace a esta propuesta el hecho de que los participantes en esta experiencia se sientan protagonistas de la misma dialogando y aprendiendo en y de cada una de las actividades, contribuyendo al desarrollo del pensamiento y de una acción crítica que responda y plantee retos, al tiempo que favorezca la concienciación hacia la transformación social. Por consiguiente, la propuesta metodológica planteada en estas Colonias Urbanas y en las Escuelas de Verano propicia aprendizajes eminentemente participativos, cooperativos y

colaborativos en aras de favorecer la motivación, el afrontamiento de situaciones y problemas reales, el fomento de la corresponsabilidad y la concienciación hacia el compromiso de generar espacios de transformación que aporten soluciones a los retos planteados por los ODS.

3. RESULTADOS. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible son una perfecta base para el desarrollo y la organización de actuaciones dirigidas a infancia y juventud, con el fin de dar a conocer tanto las principales problemáticas a las que nos enfrentamos como ciudadanía e, igualmente, a las diferentes oportunidades que tenemos para solucionarlas. En este sentido, los contextos educativos no formales ofrecen un espacio muy interesante en el que llevar a cabo acciones innovadoras en relación con la temática de los ODS. La experiencia de las Colonias Urbanas y las Escuelas de Verano que la entidad INCIDE pone en marcha cada año son un ejemplo interesante de ello, dado que, si bien tienen en los últimos cursos una metodología basada en la gamificación y el aprendizaje basado en juegos, las temáticas elegidas han sido orientadas a la educación acerca de los ODS y la promoción tanto de los retos como de la búsqueda de soluciones por parte de los y las menores participantes.

Durante estos dos últimos veranos, estas escuelas, celebradas durante los meses de julio y agosto, han tenido una participación de 925 (año 2019) y 418 (año 2020) menores. La presencia de la mitad de participantes en la segunda se debe a la situación de crisis sanitaria derivada del COVID-19, y a la observación de las medidas y protocolos de higiene y distancia social necesarias. En ambos cursos, la temática basada en los ODS, han permitido diseñar actividades de ocio y de apoyo escolar que han facilitado la participación y el aprendizaje de los contenidos, además de generar proyectos sostenibles y con ideas que han fomentado la participación de los y las propias menores en el compromiso con los retos planteados y posibles soluciones.

La experiencia se ha desarrollado contando con las alianzas oportunas y que han favorecido una implantación del proyecto con total éxito. En concreto, la Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación y la Fundación la Caixa, han financiado las diversas actividades, así como la logística y la alimentación de los y las participantes. Por otra parte, ha contado con una empresa de inserción, Acompanya, que ha aportado los suministros y la comida. Y la gestión, así como los talleres y demás actividades han sido

organizadas y gestionadas por INCIDE, que ha contado también con la participación de otras entidades: Consulado del Ecuador en Málaga, Timbleque Animación, Rolabola, Street Málaga, Sabores de Málaga, Planeta Explora-Ciencia Divertida y Flamenco Abierto. En todo momento esta información ha sido publicitada por cuanto la entidad gestora entiende que el objetivo 17 de los ODS, que trata sobre las alianzas para el desarrollo es la base fundamental para la transformación social y la mejora de la gestión de los recursos para la intervención. El reconocimiento al trabajo en red y la labor de los agentes participantes es un valor añadido a las aportaciones de cada una de esas entidades.

Las diversas temáticas que se han tocado en estas Colonias Urbanas y Escuelas de Verano han versado sobre materias muy diferentes, aunque con un enfoque de transversalidad a través de la gamificación y la ludificación y orientadas a los retos ODS. En concreto se han trabajado a través de los diversos talleres los Objetivos: 5. Igualdad de género; 6. Agua limpia; 7. Energía Asequible; 12. Producción y consumo responsables; 13. Acción por el clima; 14. Vida submarina; 15. Vida de ecosistemas terrestres y 16. Paz, justicia e instituciones sólidas. Todo ello teniendo en cuenta que estos programas ya de por sí, han sido organizados con los objetivos de erradicar la pobreza, reducir el hambre, generar salud y bienestar, mejorar la calidad de la educación, disminuir las desigualdades y favorecer las alianzas (ODS 1, 2, 3, 4, 10 y 17, respectivamente).

Entre las actividades desarrolladas se han dado las siguientes:

- Conocimiento de otras culturas y entornos medioambientales protegidos. A través de encuentros con personal del Consulado del Ecuador en Málaga.
- Acciones por la igualdad de género, a través de actividades dirigidas por el Área de Igualdad de INCIDE tales como muros de expresión violetas, manualidades por la igualdad y juegos coeducativos.
- Visitas a espacios de protección del medioambiente tales como Aula del Mar, Aula de la Naturaleza, entornos forestales y playas.
- Actividades de consumo responsable y de energías renovables a través de talleres de Ciencia Divertida, animación y manualidades con productos reciclados. Además, se llevaron a cabo juegos del mundo utilizando materiales de reciclaje.
- Talleres de hábitos saludables en la alimentación, la higiene y consumo de proximidad, en los que las niñas y niños aprendieron a consumir sin desperdicio, a

hacerlo de manera responsable y conocer algunos aspectos básicos de cocina y salud personal.

- Actividades de fomento de la participación y conocimiento de las instituciones, organizando miniasambleas y generando debates en torno a temas que les resultaban de interés, además de animarles a llevar a cabo y promover sus propias acciones por los ODS.
- Refuerzo educativo y apoyo escolar por grupos de edad y atendiendo a las necesidades particulares y la diversidad.

Todo ello se ha llevado a cabo atendiendo las realidades de las familias participantes en estas Colonias Urbanas y Escuelas de Verano, que han sido principalmente beneficiarias del Programa CaixaProinfancia por la erradicación de la pobreza infantil y del Programa SYGA (Solidaridad y Garantía Alimentaria) de la Junta de Andalucía. Por tanto, se ha dado una importante apuesta por facilitar acciones que reduzcan las desigualdades y el hambre entre una población vulnerable en contextos desfavorecidos, con una garantía de tres comidas al día como apoyo a las familias y el refuerzo educativo tan necesario, sobre todo durante el año 2020 durante la crisis sanitaria y tras el confinamiento producido por el Estado de Alarma. Todo ello con el objetivo final de romper el círculo de la pobreza, principalmente entre la población infantil, a través de un proyecto colaborativo entre distintos agentes y con unos resultados excelentes en el que la participación tanto de las familias como de los y las mismas menores, ha sido sobresaliente y llevando a un nivel de cumplimiento que ha facilitado un avance en los retos planteados por los Objetivos de Desarrollo Sostenibles, al menos en las zonas desfavorecidas identificadas en las que se han celebrado estas actividades.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Ante los objetivos planteados sobre el impacto del programa las Colonias Urbanas y las Escuelas de Verano de INCIDE en las familias y menores es evidente la incidencia del programa, su impacto y su coherencia con la orientación hacia una transmisión de los ODS en un formato educativo-lúdico. Se ha demostrado la influencia positiva de las actividades colaborativas y de servicios educativos (refuerzo educativo, actividades de educación no formal y tiempo libre, actividades físicas de verano, mejora del rendimiento escolar e implicación en los objetivos colectivos basados en el enfoque de la sostenibilidad).

Los menores también muestran su satisfacción reafirmando la utilidad de las actividades para una mejora real de la calidad de vida de sus familias y de su entorno inmediato. Tanto las familias como los menores valoran positivamente el enfoque hacia el futuro sostenible que gracias a las Colonias Urbanas y las Escuelas de Verano de INCIDE han podido incluir en sus vidas cotidianas, dando así un paso hacia el cambio y hacia la inclusión basada en las metas de ODS.

Los entornos educativos informales, como el caso de actividades educativo-lúdicas están demostrando su significativo potencial para transmitir valores en diferentes etapas educativas especialmente relevantes para transmitir y sensibilizar hacia los ODS en una manera distendida y aplicada. Sin excesiva teoría y centrada en los aspectos prácticos que cumplen doble finalidad: son vehículos de la concienciación sobre las necesidades de Desarrollo Sostenible a nivel local, comunitario o de familia y a su vez, se convierten en el aprendizaje inclusive basado en Learning-by-Doing donde los niños y jóvenes participantes son sujetos activos y destinatarios de las acciones basadas en los ODS.

La experiencia que aquí proponemos nos lleva a indagar y preguntarnos por aquellos dispositivos pedagógicos presentes en los procesos educativos informales que se llevan a cabo con la finalidad educativa e inclusive alineada con uno o varios ODS, siempre en coherencia y consonancia con la misión de la entidad organizadora. La inclusión social como piedra angular de las entidades sin ánimo de lucro como INCIDE, se ve reforzada cuando los participantes de las actividades tomen conciencia y se involucren en los procesos de Desarrollo Sostenible. Los entornos informales, en estos casos, se convierten en factores que refuerzan la implantación de las acciones.

REFERENCIAS

- Boni, A., Lopez-Fogues, A., y Walker, M. (2016). Higher education and the post-2015 agenda: a contribution from the human development approach. *Journal of Global Ethics*, 12(1), 17-28.
- Boni, A., y Calabuig, C. (2017). Education for Global Citizenship at Universities. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 22-38.
- Collado-Ruano, J. (2016). Una perspectiva transdisciplinar y biomimética a la educación para la ciudadanía mundial. *Educere*, 65, enero-abril, 113-129.

- Córdoba, E.F., Lara, F., y García, A. (2017). El juego como estrategia lúdica para la educación inclusiva del buen vivir. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1), 81-92.
- Cuadrado, T. (2008). *La enseñanza que no se ve. Educación Informal en el siglo XXI* (Primera ed.). Madrid, España: Narcea.
- Dieste, B., Coma, T., y Blasco-Serrano, A.C. (2019). Inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el Currículum de Educación Primaria y Secundaria en Escuelas Rurales de Zaragoza. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 97-115. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.006>
- Habermas, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa.I. Racionalidad de la acción y racionalización social II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid. Taurus.
- Kartikeya V., y Sarabhai (2015). ESD for Sustainable Development Goals (SDGs), *Journal of Education for Sustainable Development*, 9(2), 121-123.
- Marles, C., Peña, P., y Gómez, C. (2017). La lúdica Como estrategia para la educación y cultura ambiental en el contexto universitario. *Revista UNIMAR*, 35(2), 283-292.
- Mesa, M. (2018). El ODS 16 sobre paz, seguridad y gobernanza: Desafíos conceptuales, seguimiento y evaluación. En M. Mesa (Coord.), *Derechos humanos y seguridad internacional: Amenazas e involución. Anuario de CEIPAZ 2017-2018* (pp. 37-52). Madrid: CEIPAZ Fundación Cultura de Paz.
- Murga-Menoyo, M. Á. (2018). La Formación de la Ciudadanía en el Marco de la Agenda 2030 y la Justicia Ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 37-52. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.002>
- Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible. <https://bit.ly/38ITRQq>
- Piedra Vera, S. E. (2018). Factores que aportan las actividades lúdicas en los contextos educativos. *Revista Cognosis*, 3(2), 93-108.
- Quintana, J. G., y Jurado, E. P. (2019). Juego y gamificación: Innovación educativa en una sociedad en continuo cambio. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 91-121.
- Sarramona, J. (1992). *La educación no formal* (Primera ed.). Barcelona, España: CEAC.

- Tamayo Giraldo, A. & Restrepo Soto, J.A. (2016). El juego como mediación pedagógica en la comunidad de una institución de protección, una experiencia llena de sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 105-128. <https://doi.org/10.17151/rlee.2017.13.1.6>
- Tawil, S. (2013). Education for “Global Citizenship”: A framework for discussion. UNESCO Education Research and Foresight (ERF). *Working Papers Series*. N. 7. París: UNESCO.
- Tilbury, D. (2011). *Education for Sustainable Development: An Expert Review of Processes and Learning*. UNESCO. París, 2011. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001914/191442e.pdf>.
- Trilla, J. (1996). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. (Segunda ed.). Barcelona, España: Ariel.
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education: Topics and learning objectives*. París: UNESCO.

CAPÍTULO 34

LA IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN CON LA FAMILIA EN LA INCLUSIÓN EN EL DEPORTE EN UN CONTEXTO NO FORMAL

Salvador Fernández González, Modesto Delgado Casco, Francisco José Florido
Esteban y Óscar Lisbona Roldán

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión es un término que surge de la pedagogía y hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. Surge en los años 90 para sustituir al de integración dando cabida a un nuevo concepto de normalidad, ya que todos los seres humanos son diferentes y pueden participar en actividades en un plano de igualdad teniendo en cuenta sus capacidades tanto en un contexto formal como no formal.

El director de la Conferencia Internacional de Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008) indica que, para lograr una educación inclusiva se exige un esfuerzo importante por parte de los educadores.

El objeto del estudio se centra en la comunicación entre familias y profesionales para la mejora de la inclusión del niño o la niña. Para ello los padres y madres deben aportar la mayor cantidad de información posible, ya que su conocimiento en los diferentes ámbitos de la personalidad de sus hijos e hijas enriquece las propuestas en las actividades formativas por parte de los educadores y educadoras.

Las barreras existentes en las actividades deportivas dificultan la realización de programas de educación física, actividad deportiva extraescolar y juego lúdico (Ceballos y cols, 2010). Estas barreras pueden influir en que la inclusión no sea real y efectiva, además de que pueden variar en su forma, ya sea social, física, comunicativa, etc. Una vez superadas estas dificultades y adquirida la información más relevante, es importante la relación entre formador o formadora y la persona participante, pues supone establecer un vínculo que otorga confianza entre ambas partes.

La ocupación deportiva del tiempo libre de los niños y niñas con diversidad funcional ofrece, en función del tipo y grado de la misma, no sólo una forma de ocio, sino una forma de mejora en su autonomía y autoestima. De esta forma se sienten más capaces de realizar un mayor número de actividades deportivas donde alcanzar mayores retos.

Rafael de Asis Roig (2017) destaca la importancia del ocio y el papel del deporte para la salud y la inclusión social. En esta investigación se valora la eficiencia de la comunicación entre las personas que se dedican a la formación y las familias en la obtención de resultados.

Los campamentos pueden ser promovidos o apoyados por asociaciones de personas con discapacidad que ayudan a fomentar la integración e inclusión de niños que presentan alguna diversidad funcional en contacto con la naturaleza. Normalmente, se realizan con un marcado carácter evasivo, en el tiempo libre de los participantes y en el que se realizan actividades artísticas, deportivas, etc.

2. MÉTODO

El presente trabajo se lleva a cabo a través de una investigación cualitativa en la que se valora el resultado de la comunicación con los familiares o tutores legales de los niños y niñas. Se busca la comprensión y la importancia de la información que aportan para poder elaborar un plan de actuación y de adecuación para la inclusión. Este trabajo presenta una visión humanista, los métodos para recopilar la información y sus resultados influyen en el modo de conocerlos y conocerlas y actuar de manera favorable en su inclusión.

Se parte de la fase exploratoria y de reflexión en la identificación de los problemas y dificultades que pueden presentarse para llegar a la fase de la planificación, donde se incluyen las cuestiones más relevantes en dicha inclusión y en el deporte.

Las técnicas para la recogida de información usadas son la entrevista, centrada en los familiares, y la observación participante, enfocada a los niños y niñas.

La observación participante se efectúa en una situación natural, donde las condiciones no son controladas y el observador participa en el grupo en la toma de decisiones. Dicha técnica, junto a la entrevista, confiere a este trabajo una estructura, teniendo en cuenta que las preguntas proporcionan un enfoque flexible en las respuestas y en la información que proporciona la familia.

Para ello se favorecen dos elementos fundamentales en las entrevistas: saber escuchar y mostrar interés en todo lo que quieren compartir con el entrevistador o entrevistadora.

2.1. Contexto

Los campamentos se llevan a cabo en las instalaciones deportivas de Torremolinos, un municipio de Málaga, provincia situada al sur de España.

El complejo deportivo consta de un pabellón cubierto, un gimnasio, cuatro piscinas y pistas exteriores que se sitúa en un entorno natural cerca de un bosque de pinos. En cuanto a las pistas exteriores, las conforman tres pistas de tenis, diez pistas de pádel, tres pistas polideportivas, una pista de atletismo una pista de patinaje, una pista de baloncesto, una pista de skate, y cuatro campos de fútbol.

Dichos campamentos se realizan en periodos de vacaciones escolares, en concreto, Navidad, Semana Santa, Semana Blanca y verano.

2.2. Procedimiento utilizado en la investigación

El procedimiento utilizado en la investigación comienza con la ficha de inscripción que debe ser cumplimentada por los padres, madres o tutores legales. En ella figura un apartado de observación, en el que pueden hacer constar aquella información que puede resultar de interés para el desarrollo del campamento. Posteriormente, si ha sido utilizado dicho apartado, se les cita para una entrevista personal.

Se contacta con la familia para establecer una fecha para la entrevista. En la llamada telefónica también se trata de recabar información con objeto de que la sesión sea lo más relajada y distendida posible.

Con cada familia se tiene una entrevista anualmente, cuya temporada comienza en septiembre y acaba en agosto. Si un niño o niña participa en varios campamentos en una misma temporada, se realiza una entrevista en el primero y se contacta por teléfono en los siguientes por si la familia quiere aportar nueva información relevante.

La entrevista se desarrolla y se efectúa de manera abierta y semiestructurada, favoreciendo un entorno propicio para una comunicación fluida y de interés para todas las partes. Esto permite que no se sientan evaluados o evaluadas, se busca crear una dinámica de conversación natural hablando de sus vidas y su desarrollo diario, preocupaciones, intereses, etc., a la vez que favorece una visión más amplia de la realidad y no solo sobre la necesidad especial. Las preguntas semiestructuradas permiten tener presente aquellos aspectos de interés para su inclusión mientras se conocen sus experiencias en el ámbito deportivo.

En cuanto a la observación, tiene un enfoque directo y participante. La persona que acude a la entrevista debe llevar a su hijo o hija y se les comunica que están siendo observados y observadas.

En la sesión se le pregunta al niño o la niña por su nombre, edad y algunos datos con objeto de conocer sus interacciones. Para la entrevista se cuenta con objetos que consigan atraer su atención como una pelota de tenis o dibujos para colorear, de esta manera se puede conocer sus intereses y su conducta. En estas situaciones la familia suele intervenir y esto favorece conocerlos más.

Por último, se solicita documentación de los centros educativos, tanto de los equipos de orientación educativa como del equipo docente, o cualquier otro informe psicopedagógico o médico, que suponga una información relevante para conocer más a los niños.

2.3. Instrumentos para el registro de los datos

El instrumento que se utiliza para esta investigación es el registro de datos a través del cuaderno de campo. A la familia se le notifica en todo momento que se tomarán notas de lo que suceda en la entrevista.

Posteriormente, se procede a plasmar dichas notas en un informe que será utilizado como fuente para elaborar la adaptación pertinente.

Este proceso tiene una duración media de 30 minutos, quedando repartido en 20 minutos en la entrevista presencial y 10 minutos en la elaboración del informe.

2.4. Análisis e interpretación de los datos

El análisis e interpretación de los datos es quizás la parte más compleja de toda investigación, puesto que una vez que se ha recogido toda la información hay que hacerla comprensible para cualquier persona que trabaje en el campamento.

Hay que tener en cuenta que toda investigación cualitativa necesita un período más largo de inmersión del que se le dedica, por lo que se puede considerar un primer acercamiento para el objetivo final que es la inclusión de los niños y niñas con diversidad funcional.

Con la documentación aportada por los familiares, las entrevistas, y las interacciones, así como la información que se proporciona de las personas responsables del campamento se disponen las modificaciones necesarias para la inclusión en las actividades deportivas.

2.5. Categorización de la información

En el proceso de categorización de los datos, se ha procedido a la lectura de toda la información recogida para, posteriormente, agruparla según su función y adaptación de los apartados que se recoge en el programa informático del Área de Salud.

En dicho programa, figura en un primer apartado el historial de salud, historial deportivo e historial personal, dando lugar a un acercamiento de la realidad en la que se tiene que trabajar con ellos y ellas.

2.6. Informe

Con la información recabada mediante los distintos instrumentos se procede a realizar un informe donde se van completando cada uno de los apartados, anteriormente descritos, para finalizar con una serie de recomendaciones que son trasladadas al monitor deportivo o la monitora deportiva con quien va a estar el niño o la niña.

Una vez acabado este proceso se informa a las familias sobre las personas que van a estar a su cargo en el campamento y los números de teléfono de contacto. En el supuesto que se requiera una atención especial o de apoyo se contacta con el voluntariado. Si fuese necesario, se les proporciona un acompañante, fisioterapeuta u otro profesional que pueda atender a sus necesidades.

En todo momento se mantiene un contacto continuo con los profesionales que trabajan con el niño o la niña para hacer el seguimiento oportuno y poder compartir con la familia el proceso de inclusión.

3. RESULTADOS

La finalidad de este proceso de investigación es conseguir que todos los niños y las niñas que deseen acudir a un campamento deportivo puedan realizarlo atendiendo a sus necesidades. Se les proporcionan los medios necesarios, tanto material como humano, para atender cualquier tipo de necesidad especial. También se realizan colaboraciones con la Delegación Bienestar Social y Tercera Edad para atender otras necesidades ajenas a las funcionales, psíquicas o sensoriales como pueden ser por cuestiones económicas o de nacionalidad.

La satisfacción de la familia ha sido positiva, tanto a nivel de procedimiento como en la elaboración de las respuestas requeridas para sus hijos o hijas. La prioridad de la salud de la persona, no solo física sino también psicológica y social, es un factor primordial.

4. DISCUSIÓN

De la información recopilada cabría destacar la fortaleza que supone la entrevista por su estructura semiestructurada. Permite la atención individualizada, profundizando en los aspectos necesarios, distintos en cada entrevista.

La recogida de información en esta fase forma parte de un proceso en un ambiente relajado y cercano para favorecer la confianza de los familiares. Sin embargo, se debe tener presente sus debilidades, centradas en la calidad de la información y su dependencia de la capacidad comunicativa e indagatoria de los entrevistadores y entrevistadoras, y además conlleva un largo periodo de tiempo para su realización.

La comunicación, planificada pero flexible, entre profesional y familia, logra el objetivo de conseguir la información necesaria para llevar a cabo el proceso de inclusión. Dicha información cumple su función, siendo el punto de partida para establecer las pautas, mecanismos y herramientas necesarias para cubrir las necesidades que necesite cada persona. La finalidad es que los y las profesionales que trabajan en los campamentos tomen las medidas que aseguren su participación activa e integral en el mismo.

5. CONCLUSIONES

La investigación llevada a cabo parte de una necesidad que asegure la inclusión en un contexto no formal, concretamente en un campamento deportivo. La herramienta lógica y principal es la dotación del personal cualificado y necesario para mediar, apoyar o realizar los cambios metodológicos y estructurales que garantice la plena participación de personas que requieran procesos inclusivos concretos.

A la hora de diseñar el espacio, los métodos, el material y el personal se encuentra la necesidad de una información que ayude a ajustar dicho proceso. Es aquí donde se plantea la hipótesis, y que mediante una entrevista semiestructurada con la familia se pueda conseguir la información necesaria.

Las expectativas se cumplen y la hipótesis se confirma, ya que dichas entrevistas proporcionan la información necesaria.

Como apunte final y a modo de conclusión, recalcar la importancia de que las entrevistas hayan sido semiestructuradas, dotadas de flexibilidad, así como el asegurar un ambiente agradable, ya que es fundamental la confianza de los familiares. El proceso de la entrevista y de la realización del informe cumple su función, pero es necesario recordar que, para asegurar la inclusión, dichos informes deberán ser puestos en práctica, y la aportación técnica y humana será fundamental.

REFERENCIAS

- Cachorro, G. y Salazar, C. (2010). Educación Física Argenmex: temas y posiciones. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.14/pm.14.pdf>
- La educación inclusiva: el camino hacia el futuro [Conferencia]. (2008). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf
- De Asis, R. (2018). Reflexiones sobre discapacidad, deporte e inclusión. *Universitas*, 27, 8-20. <https://doi.org/10.20318/universitas.2018.4016>

CAPÍTULO 35
LAS VIOLENCIAS EN LOS ENTORNOS SOCIOEDUCATIVOS. LA
NOVIOLENCIA Y LA CULTURA DE PAZ COMO ALTERNATIVA
PEDAGÓGICA

Santiago Ruiz Galacho y Víctor Manuel Martín Solbes

1. INTRODUCCIÓN

La educación social se construye como argumento reflexivo y herramienta pedagógica práctica de la acción socioeducativa en los contextos en los que se desarrolla, insertos en el devenir de nuestras sociedades, no siempre vinculados con vías de desarrollo justas. Son numerosas las realidades que nos rodean y que adolecen de justicia social, económica o educativa, por lo que parece importante pensar y desarrollar acciones que logren tener una incidencia positiva y reviertan o transformen los déficits asociados a las lógicas relacionales que emanan de las estructuras y comunidades donde la educación social se desarrolla. Este escenario social, atravesado por el desarrollo de políticas con clara tendencia neoliberal-capitalista y, por ende, generadoras de lógicas exclusógenas que violentan a las personas, impulsadas por los modelos de racionalidad que fundamentan dichas políticas, repercute en una determinada parte de la población con la que, generalmente, se desarrollan las prácticas asociadas a la educación social.

2. ¿ESTÁN PRESENTES LAS VIOLENCIAS EN LAS ACCIONES SOCIOEDUCATIVAS?

Nuestras sociedades se desarrollan con una tendencia globalizada, donde el individualismo, la insolidaridad y el no reconocimiento del otro, son valores fundamentales en las relaciones establecidas socialmente, que se oponen a las relaciones basadas en la equidad y la búsqueda del bien común. Estos parámetros normalizados y basados en fundamentos neoliberales sustentadores de relaciones injustas, ponen en el centro a los poderes económicos lo que legitima con impunidad las relaciones injustas y las desigualdades (Martín-Solbes y Vila (2007)). Estos planteamientos nos conducen hacia modelos en los que las relaciones sociales y los procesos de participación quedan

inhibidos por procesos de despolitización, privando a la ciudadanía de la posibilidad de realizar una reflexión ética que nos invite a la preocupación por el bienestar del otro. Estas estructuras de desarrollo social, en el marco de relaciones mercantilistas, han producido importantes dinámicas de exclusión, lo que Valencia (2010) ha denominado capitalismo gore, dando lugar a situaciones en las que la connivencia política ha generado lógicas globales y locales de privación absoluta del acceso a la cobertura de necesidades básicas, la denominada necropolítica (Mbembe, 2011).

En estos contextos injustos y desiguales, se desarrolla un nuevo plano sobre el que debemos reflexionar, que viene representado por las violencias que se desarrollan en los entornos sociales, representados por una violencia estructural, una violencia cultural y una violencia directa.

La violencia estructural es aquella que emana de las formas de organización social, antes esbozadas y que tiene efectos directos sobre la satisfacción de necesidades y las garantías de dignidad de las personas; es decir, es el resultado del ejercicio de acciones políticas y no se relaciona con el azar o la motivación para acceder a espacios de participación y desarrollo. Consideramos la violencia cultural (Galtung, 2016), la que se refiere a aquellos aspectos de la cultura, relacionados con rasgos simbólicos, como la religión, el arte, la ideología o el lenguaje, que pueden ser utilizados para justificar o legitimar la violencia directa o la violencia estructural. De este modo, la violencia cultural se refiere a cualquier aspecto de una cultura que puede ser utilizado para legitimar la violencia directa o la incorporación de ciertas violencias a la estructura social. Por su parte, la violencia directa es la que ejercen visiblemente unas personas contra otras.

En este entramado social y conflictivo se desarrollan las acciones socioeducativas con la ciudadanía en diferentes contextos, ostentando estas acciones, una capacidad mediadora entre la comunidad y las estructuras sociales a través de los agentes socioeducativos. Todo ello, concretado en un malestar generado a través de elementos de violencia estructural, como el desigual acceso a recursos, el déficit al acceso al desarrollo social, la imposibilidad para el acceso a medios de vida, etc. Este malestar, de violencia estructural, origina en la ciudadanía acciones y expresiones de violencia directa, promoviendo lo que podemos denominar, el ciclo de la violencia en los entornos de acción socioeducativa.

En este contexto, los agentes socioeducativos, como profesionales de la acción socioeducativa, se desempeñan en el acompañamiento a la ciudadanía privada de bienestar y, en demasiadas ocasiones, se convierten en agentes de contención del malestar

social, a veces, por la lógica clientelar que subyace a la acción socioeducativa en determinados contextos, que permite la acción violenta; desde nuestra perspectiva, no es posible justificar ninguna forma de violencia y optamos porque la profesión de la educación social se posicione en una tolerancia cero a cualquier forma de violencia, por lo que nos parece interesante incidir y profundizar en las dinámicas de las violencias y en las rutinas profesionales que pueden dañar la acción socioeducativa, precisamente por permitir ciertos niveles de violencias en el trabajo socioeducativo, como más adelante veremos.

En cualquier caso, la educación social es una profesión mediadora (ASEDES, 2007) y mantiene una posición privilegiada entre la ciudadanía, con la que trabaja y las expresiones de violencia que le afectan. Creemos que el trabajo socioeducativo, precisamente por su significado mediador, debe recibir las influencias violentas y no reproducirlas en la acción socioeducativa, no sólo por constituir este hecho una práctica antipedagógica, sino porque, además, debemos aprovechar el trabajo socioeducativo para mediar entre las influencias que realiza cualquier tipo de violencia y cómo afectan a las personas estas violencias. Esta forma de práctica socioeducativa devolvería a las personas a la vida comunitaria sin alteraciones violentas que mediaten su forma de estar en sociedad. Sea como sea, la implementación de procesos de pacificación y de comprensión del ciclo de la violencia, requieren un análisis de las expresiones de la violencia, así como la fundamentación de los vínculos que los agentes que se desempeñan en la acción socioeducativa realizan en la construcción de las relaciones entre educador y educando.

3. MANERAS DE ESTAR EN LA PROFESIÓN SOCIOEDUCATIVA

Las rutinas profesionales en torno a la acción socioeducativa son diversas y van acompañadas de posicionamientos ante los procesos de violencia antes descritos, siendo el denominado acompañamiento educativo, un argumento interesante para defender las diferentes posiciones. Consideramos el rol profesional adoptado, fundamental para que la relación educativa se desarrolle adecuadamente; en este sentido, el acompañamiento educativo hace que el profesional de la acción socioeducativa se posicione para generar y proporcionar metodologías y propuestas para el desarrollo de las personas con las que trabaja, siendo imprescindible, a la hora de tomar decisiones, que éstas se sustenten en la reflexión intelectual y no queden al arbitrio de sensaciones o emociones desligadas de la necesaria reflexividad. Investigaciones realizadas (Ruiz-Galacho y Martín-Solbes, en

prensa), nos acercan a tres tipos de expresiones profesionales a la hora de abordar la acción socioeducativa, aunque es necesario advertir que las y los profesionales no optan por una de estas tendencias en todas sus acciones, sino que van variando su forma de estar en la profesión. Así pues, las tres tendencias profesionales detectadas, son:

- Una *tendencia vocacional afectiva*, que se revela como una fusión emocional con la persona a la que se acompaña. En esta tendencia el profesional que acompaña sobredimensiona la función de apoyo, confundiéndola con una entrega total que lleva a la despersonalización de quien ejercer el rol de educador, abstraído por la respuesta protectora. En esta tendencia se difuminan los límites de la relación educativa, imbricando las dinámicas personales con las dinámicas propias del ámbito laboral. La narrativa de los educadores que se posicionan en esta tendencia se mueve en el falso dilema entre rol profesional y cercanía, presentando como incompatible el ajuste al rol con la función de apoyo. Esta tendencia, en ocasiones, desemboca en una actitud sobreprotectora o incluso servilista, que sitúan al profesional en un lugar de abnegación, justificando cualquier acto del educando, por su propio bien y el de la persona con la que trabaja. Los profesionales que se posicionan en esta tendencia suelen sobrecargarse del malestar inherente a la dinámica del sistema y verse a sí mismos como receptores necesarios y abnegados del sufrimiento social. Desde aquí, el conflicto es asimilado por el profesional de la acción socioeducativa desarrollando cierta tolerancia a la violencia que vive, entendiéndola como una parte del trabajo que hay que asumir, liberando de toda responsabilidad a los sujetos y estructuras que la ejercen; en otras palabras, invisibilizando el conflicto y la respuesta al mismo.
- Una *tendencia estructurante coercitiva*, que imposibilita la vinculación necesaria para el desarrollo de un acompañamiento educativo, ya que polariza las posiciones e intereses entre educador y educando. En esta tendencia, nos encontramos a profesionales que consideran que el distanciamiento y el control son garantías de éxito en la intervención educativa, que generalmente asume una visión clínica, patologizando, en exceso, las respuestas de los educandos, focalizándose en las respuestas conductuales, que se entienden como una disrupción más que como un síntoma. Esta posición impide el desarrollo de un acompañamiento en el que educador y educando construyan una sintonía emocional, necesaria para mantener la relación educativa; el exceso de distanciamiento impide la validación empática y por lo tanto limita el alcance de la acción socioeducativa. Los profesionales que se

mueven en esta tendencia sobredimensionan la función de control y estructura. El conflicto, más que como oportunidad educativa, es entendido como una desviación de la norma que debe cortarse o reprimirse. Es por esto que esta tendencia, aunque ofrece una baja tolerancia a la violencia, no ahonda en las causas que la generan, simplemente, utiliza la coerción para limitar su aparición, incluso si para ello debe emplear medios también violentos.

- Una *tendencia profesional ético-reflexiva*, que se presenta como propuesta alternativa a las dos tendencias anteriores, que busca el equilibrio entre las funciones de estructura y cuidado, asumiendo la asimetría de rol en la relación educativa, desde el reconocimiento de la dignidad, tanto del educando como del educador. Asimismo, incluye la construcción de vínculos no dependientes ni posesivos, a través del afecto y el buen trato; respecto a la violencia recibida y ejercida, esta tendencia se posiciona en cero tolerancias a la violencia, por lo que se constituye como una herramienta pedagógica basada en la dignidad y en un modelo de trato no violento. Desde esta perspectiva, los equipos profesionales y las instituciones necesitan un espacio reflexivo para posicionarse de manera crítica ante las violencias estructural, cultural o simbólica. El profesional que se identifica con esta tendencia entiende la naturaleza conflictiva de los contextos complejos y, teniendo como base los acuerdos éticos y el respeto a la dignidad de todas las personas, entiende el conflicto como una oportunidad de aprendizaje.

4. CONCLUSIONES. LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA NOVIOLENTA Y LA CULTURA DE PAZ COMO REFERENTES PROFESIONALES

Creemos, de acuerdo a lo anteriormente expuesto, que los procesos socioeducativos se construyen desde posicionamientos filosóficos y éticos ineludibles, que contribuyen a la construcción de seres cada vez más humanos y convivir en sociedades más justas y libres, no dejando espacio para la exclusión y las relaciones violentas, lo que podemos denominar una construcción de las personas y las sociedades en torno a la cultura de paz; esta construcción es lenta, donde los procesos socioeducativos se constituyen como elementos indispensables junto a otros y cuyo fin es la justicia social y las relaciones de equidad.

Podemos entender, siguiendo a Vila (2012: 38-39), que la cultura de paz implica:

- Un conjunto de valores vinculados a los derechos humanos y la dignidad, destacando los principios de libertad, igualdad, justicia, solidaridad y tolerancia.
- El rechazo a toda forma de violencia.
- La orientación de las soluciones de los conflictos en torno a los valores-virtudes de la paz.
- La promoción del desarrollo social y humano desde la equidad y en armonía con el medio ambiente.
- La valoración de las diferencias culturales y la lucha contra las desigualdades y discriminaciones de todo tipo.
- La asunción de las relaciones humanas desde la igualdad de condiciones como criterio de justicia relacionado con el reconocimiento y la redistribución de bienes.
- La apuesta decidida por el diálogo y la mediación frente a los dogmatismos y posturas impositivas.
- La dignificación y aprendizaje de la ciudadanía intercultural como referente del nuevo sujeto político, pacífico y tolerante.
- Un medio para la búsqueda personal y colectiva, el compromiso social, la solidaridad y la convivencia.

Por su parte, Tuvilla (2004), reflexiona sobre la cultura de paz, afirmando que ésta desafía a la educación a superar tres retos. El primero, consiste en satisfacer la exigencia de pasar de un modelo de educación institucionalizada a un modelo de sociedad educadora. El segundo, obedece a la exigencia de la construcción de la Cultura de Paz, diseñando proyectos educativos integrales, participativos y permanentes, en los que actúen todos los componentes de la comunidad educativa y el mayor número posible de sectores sociales. El tercero, fomentar los valores universales compartidos y los comportamientos en que se basa la cultura de paz, a través del aprendizaje y puesta en valor de una ciudadanía capaz de manejar situaciones complejas e inciertas desde la autonomía y la responsabilidad individual a través de procesos de comunicación noviolenta.

Y es que la paz es un derecho fundamental reconocido jurídicamente en el artículo 28 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, al afirmar que el derecho a la paz es un derecho de toda persona, aunque es necesario reflexionar con Muñoz y Molina (2009), sobre la responsabilidad que los gobernantes y, muy especialmente de los

educadores, tienen, ya que deben ser promotores de una cultura de paz para una sociedad más justa y equitativa. Así pues, consideramos que las acciones socioeducativas deben estar impregnadas de cultura de paz, en su reflexión y puesta en práctica.

Del mismo modo, la acción socioeducativa se construye en comunidad y para la comunidad, aunque no son pocas las acciones que a través de estrategias, protocolos y formas de estar en la profesión, pueden convertir la acción socioeducativa en una mera tecnocratización de la profesión de la educación social, constituyéndose la profesión en un instrumento de control social al servicio del tecnopoder, a través de propuestas socioeducativas no reflexionadas; para terminar o, al menos, aminorar esta instrumentalización de la acción socioeducativa es necesario la presencia de profesionales que tomen conciencia de los procesos que instrumentalizan, los sometan a crítica y reaccionen reflexivamente. Sin lugar a dudas, para llegar a este punto, es necesario que las y los profesionales de la acción socioeducativa dejen de trabajar a impulsos y sobre las urgencias, para reflexionar sobre los valores que defiende la profesión, cuál es nuestra responsabilidad como educadoras y educadores sociales, qué límites debemos asumir en nuestro rol profesional y qué rol profesional asumimos, que puede mantenerse en diferentes posicionamientos como son, el técnico, voluntarioso, caritativo, entregado y abnegado, frente a otro que proponemos, más próximo al profesional que basa sus acciones en el tacto pedagógico, el conocimiento, el compromiso, el rigor, la sensibilidad, la estrategia, la reflexión, la ética. Estos atributos representan dos modos de estar en la profesión socioeducativa; el primero, relaciona el acto profesional con personas poco cualificadas y vinculadas con lo tecnocrático, mientras que el segundo, se aproxima a lo que podemos considerar un profesional ético y reflexivo.

Por otra parte, consideramos que la acción socioeducativa, como acto profesional, debe generar espacios de buen trato y seguridad en los que las personas y comunidades encuentren cubiertas sus necesidades, lo que, indudablemente, va unido al reconocimiento de los derechos fundamentales de las personas, desde el respeto a sus libertades y opciones, dejando claros los límites de la convivencia y el respeto a la autonomía. En consonancia con este buen trato y el reconocimiento del otro, que reclamamos, observamos la necesidad de pensar en la naturaleza noviolenta de la práctica socioeducativa, entendiendo la noviolencia como el único medio coherente para llevar a cabo la acción socioeducativa. Creemos necesario deconstruir las lógicas de las violencias que atraviesan las relaciones humanas para pensar en la práctica de la noviolencia, como acción profesional socioeducativa. En este sentido y siguiendo a Etxeberría (2000),

consideramos que la práctica socioeducativa no violenta requiere trabajar ciertas actitudes como pueden ser, la empatía, la cooperación o la autonomía.

En consonancia con la no violencia y la cultura de paz, nos encontramos con una idea que puede fortalecer la acción socioeducativa, como el concepto de paz imperfecta (Jiménez y Muñoz, 2012) *asumiendo el adjetivo 'imperfecta' para denominar los significados de la paz, no entendiéndolos como negación, sino como proceso inacabado, en permanente búsqueda humana, que intenta construirse día a día todos los escenarios, facilitando el análisis de ideas, valores, actitudes y conductas relacionadas con la paz, a la vez que nos permite su puesta en valor, a través de la praxis pacifista* (Martín-Solbes, 2015: 243); así pues, entendemos la 'paz imperfecta' como la que se construye en espacios concretos, en los que desarrollamos acciones concretas que crean paz, a pesar de encontrarse estos espacios, subsumidos en contextos violentos. Esto nos lleva a alejarnos de miradas bien intencionadas y utópicas, para aproximarnos a las raíces de los contextos, a los lugares en los que la acción socioeducativa se desarrolla, con las personas concretas con las que trabaja, ya que no se trata de minimizar las acciones violentas, sino de romper el ciclo de la violencia en los entornos socioeducativos.

Creemos que la tendencia profesional ético-reflexiva, antes citada, se relaciona estrechamente con una acción socioeducativa coherente con una pedagogía de la mentalización, entendida como proceso educativo que nace de la acción intelectual reflexiva, que ineludiblemente es no violenta y se encuentra asentada en la cultura de paz. Consideramos estas características como la única alternativa de práctica profesional coherente pedagógicamente hablando; no podemos concebir acciones socioeducativas violentas o que violenten a las y los profesionales o a las personas con las que trabajamos. Además, plantear una acción socioeducativa no violenta supone la deconstrucción de la lógica de la violencia construida en nuestras sociedades y en nuestras relaciones sociales. De este modo, la perspectiva no violenta reconoce formas de abordaje de la relación educativa en la que no se renuncia a la reivindicación social y a la justicia social, pero lo hace evitando daños a la dignidad de las personas.

En definitiva, consideramos que la práctica socioeducativa, como disciplina de conocimiento y como profesión, se enfrenta al reto de constituirse, desde una perspectiva de cultura de paz y de acción socioeducativa no violenta, en elemento esencial que medie entre las violencias que atraviesan el sistema social y producen sufrimiento en las personas y las respuestas que, desde la acción socioeducativa, damos a las personas violentadas y a las comunidades en las que viven, para conseguir la transformación de los

escenarios comunitarios y las estructuras sociales, abordando la conflictividad, no desde la reproducción de las violencias, sino desde la construcción de vínculos ciudadanos que fortalezcan la justicia social y los derechos fundamentales, todo ello, a partir de una reflexión ética que rompa y elimine el ciclo de la violencia.

REFERENCIAS

- ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: CGCEES.
- Etxeberria, X. (2000). La noviolencia en el ámbito educativo. *Cuadernos Bakeaz*, 37.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, 183 (147-168).
- Jiménez, J.M. y Muñoz, F.A. (2012). Complejidad, conflictividad y paz imperfecta. En M^a.T. Castilla, V.M. Martín-Solbes y E.S. Vila (coords). *Cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos* (9-35). Granada: GEU.
- Martín-Solbes, V.M. (2015). Derechos humanos, ciudadanía crítica y cultura de paz. Encuentros ontológicos desde la educación social. En C. Coca; E. García; V.M. Martín-Solbes y C. Ramírez (coords.). *Estudios en cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos* (241-257). Madrid: Síntesis.
- Martín-Solbes, V.M. y Vila, E.S. (2007). Mapas de exclusión, animación sociocultural y espacios interculturales en la globalización. En M. Cid y A. Péres (ed.). *Educación social, animación sociocultural y desarrollo comunitario* (189-196). Vigo: Universidade de Vigo y Universidade Tras-os-Montes e Alto Douro.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Barcelona: Melusina.
- Muñoz, F. y Molina, B. (ed). (2009) *Pax Orbis. Complejidad y conflictividad de la paz*. Granada: Eirene.
- Ruiz-Galacho, S. y Martín-Solbes, V.M. (en prensa). Estudio exploratorio sobre las tendencias de la práctica profesional frente a la violencia en entornos de acción socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*.
- Tuvilla, J. (2004). Cultura de paz y educación. En B. Molina y F. Muñoz (coords). *Manual de paz y conflictos* (387-425). Granada: Eirene.
- Valencia, S. (2010). *Capitalismo gore*. Barcelona: Melusina.

Vila, E.S. (2012). Cultura de paz, solidaridad, justicia y educación. En M^a.T. Castilla, V.M. Martín-Solbes y E.S. Vila (coords). *Cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos* (37-45). Granada: GEU.

CAPÍTULO 36

LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE A TRAVÉS DEL ROLE-PLAY Y LA PEDAGOGÍA TEATRAL. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA CONTEXTOS EDUCATIVOS NO FORMALES

Antonio Fortes Rivero y Miguel Ángel Arrabal

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad se encuentra en una continua red de cambios, que muestran su complejidad actual, entre las que destacan, la influencia de los medios de información y comunicación; la sociedad de la información (García, 2003), la inclusión de las nuevas tecnologías en nuestra vida diaria y el aumento de las migraciones, constituyendo una sociedad multicultural (de la Fuente, 2012). Ante esta situación, la educación no puede mantenerse al margen (Dieste, et ál., 2019).

En este sentido, Naciones Unidas aprueba en 2015 el documento final “*Transformar nuestro mundo*”, una agenda para 2030 que recoge el plan de acción que permita fortalecer la relación entre las personas y el planeta, en pos de la prosperidad. Para la transformación del modelo de sociedad, hacia la sostenibilidad y la resiliencia (Laorga et ál., 2017) se proponen 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para todos los países. En este caso, las políticas sociales y educativas de los países deben de llevar a cabo medidas para la consecución de dichos objetivos, que giran en torno a la reducción de la desigualdad, el fin de la pobreza o la lucha por el cambio climático. Por ello, este trabajo plantea una propuesta estructurada de actividades para el desarrollo de los ODS desde contextos no formales.

1.1. Los objetivos de desarrollo sostenible (ODS)

Naciones Unidas estableció en 2015 un plan de acción sin precedentes, donde se establecen una serie de objetivos y metas, desarrollando la Agenda 2030. Esta Agenda gira en torno a una visión universal del mundo, respetando los derechos humanos, la justicia, la igualdad y la no discriminación (Naciones Unidas, 2015). En este sentido, se recogen 17 objetivos de desarrollo sostenible que tratan grandes metas mundiales

originadas por diversos problemas ambientales, económicos y sociales (Dieste, et ál., 2019).

La UNESCO (2017) afirma que los ODS son universales, transformadores e inclusivos, y recogen los principales problemas de la humanidad que actúan como barreras para un desarrollo global y sostenible; la desigualdad, el consumo sostenible, debilidad de las instituciones y el medio ambiente.

Por ello, es necesario la implicación de todo el planeta, donde emerge la importancia de la educación, suponiendo un reto para los sistemas educativos (Murga-Menoyo, 2018). Sin embargo, esta acción no se limita al ámbito formal de la educación, sino que debemos de ampliar nuestra mirada también hacia la educación no formal, como recoge UNESCO (2015) *“todas las instituciones educativas, desde jardines de infantes hasta la educación superior, y tanto en la educación no formal como en la educación informal, pueden y deberían considerar su responsabilidad de abordar intensivamente temas de desarrollo sostenible”* (p. 7).

1.2.La educación para el desarrollo

Son muchas las evidencias que muestran la necesidad de un verdadero cambio mundial para redirigir a la humanidad hacia un camino sostenible. En este sentido, resulta de vital importancia que los individuos se conviertan en agentes de cambio, a través del aprendizaje de una serie de conocimientos, habilidades, valores y actitudes. Por ello, la educación es el ámbito primordial para conseguir este tipo de desarrollo.

Con el fin de conseguirlo, la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) debe ser considerada como parte imprescindible de una educación de calidad (UNESCO, 2015), estando presente en todos los niveles de las etapas educativas, incluyendo la educación no formal. Laorga et ál. (2017) afirman que la meta de la educación sostenible debe ser más amplia, incluyendo mayores escenarios y facilitando el aprendizaje en todos los ámbitos de la educación; formal, no formal e informal.

Por ello, UNESCO (2017) apuesta por unas bases sólidas sobre la visión de la EDS en la actualidad:

- Enfoque holístico, abordando distintos contenidos de forma interdisciplinar en distintos contextos de aprendizaje.
- Educación transformadora: el alumnado será la pieza clave del rompecabezas, caracterizado por una actitud activa, orientada a su participación directa en el

proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo un cambio de visión individual y en sociedad.

- Promotora de valores y actitudes como la empatía, identidad, respeto, diversidad, justicia social, igualdad de género, defensa e interés por el medio ambiente y desarrollo sostenible (Laorga et ál., 2017).

Por ello, se plantea la necesidad de llevar a cabo propuestas para el desarrollo en contextos no formales de la educación de los ODS, siguiendo las pautas metodológicas y conceptuales de la EDS.

2. MÉTODO

2.1. Objetivos

- Desarrollar los Objetivos de Desarrollo Sostenible en contextos no formales de la educación.
- Establecer pautas metodológicas activas como el role-play y la pedagogía teatral para el desarrollo de los ODS.
- Diseñar propuestas de intervención en contextos no formales de la educación.
- Valorar la importancia de la educación no formal en el desarrollo de los ODS.

2.2. Metodología

La metodología que se plantea en este proyecto se basa en la participación activa y vivencial del alumnado. Las actividades y sesiones planteadas en este proyecto son abiertas y flexibles, ya que, a pesar de estar destinadas para los últimos ciclos de Educación Primaria, deben ser adaptables para cualquier curso.

Por otro lado, de forma específica se tratará de aplicar el trabajo cooperativo como método central de actuación, ya que favorece las relaciones sociales y la iniciación de diálogos y de ayuda. Otros aspectos psicopedagógicos importantes serían: partir de los niveles más fáciles de las habilidades sociales a los más complejos y evaluar todo el proceso de forma continua, para poder mejorar y realizar los cambios pertinentes.

Por tanto, observamos que el planteamiento gira en torno a la concepción constructivista, en concreto el aprendizaje significativo, ya que se partirá desde los

conocimientos previos del alumnado, y será necesario priorizar estrategias y procedimientos por encima de hechos y datos.

Lo primordial es buscar una forma adecuada de poder llevar a cabo los ODS en una amplia variedad de contextos y lugares, por ello, se ha decidido optar por el **role-play** y **la pedagogía teatral**. Un par de metodologías que son capaces de desarrollar la empatía a través del cambio de roles y la interpretación de situaciones diversas donde se implicaría de forma activa y participativa a todas las personas que realizan dichas actividades.

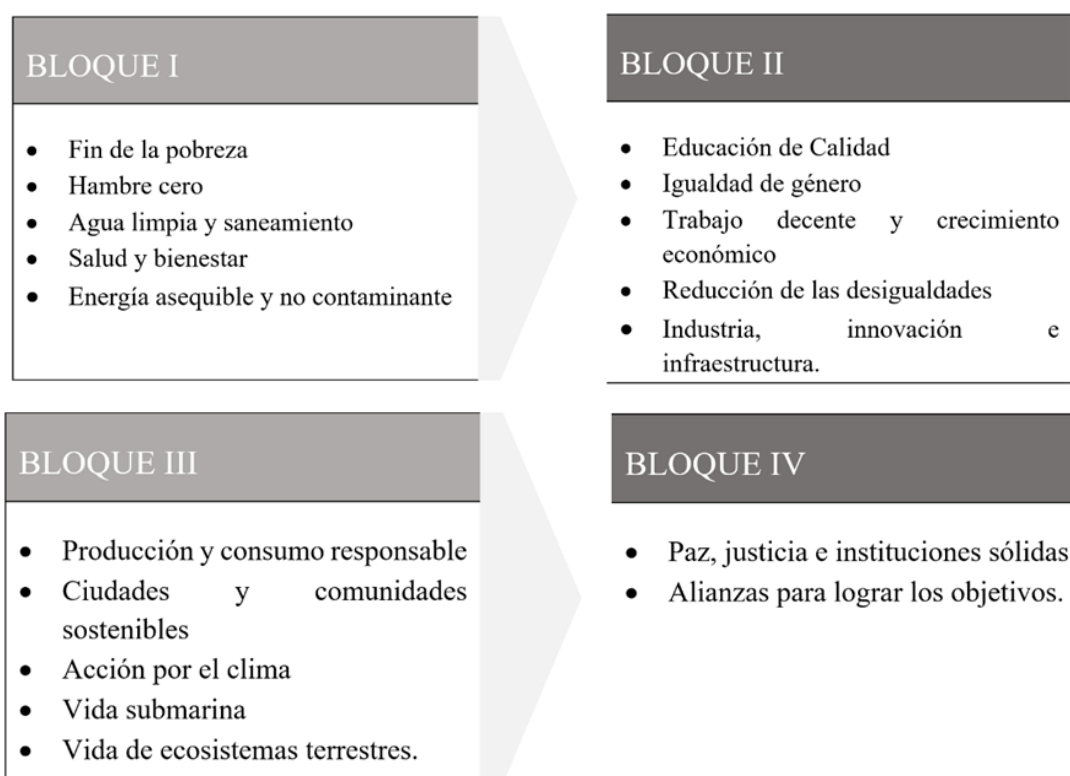
2.2.1. Bloques temáticos

Tal y como se ha nombrado, los ODS necesitan ser cumplidos y difundidos en el resto de la sociedad sin que resulten ajenos a las personas, pues el cumplimiento de estos objetivos depende de la implicación de la sociedad en los diferentes puntos del mundo, de tal forma que nos beneficiemos todas las personas una vez hayan sido cumplidos.

Por ello, se ha decidido realizar una propuesta de actividades que engloban los 17 ODS en 4 bloques principales, pudiendo, desde la educación no formal, llevarlos a cabo en cualquier ámbito de la vida con personas de todas las edades, con el único requisito de adaptar dichas actividades al momento, lugar y necesidades en el que vayan a ser aplicadas. Para el desarrollo de la propuesta, se ha realizado un agrupamiento de los ODS en cuatro bloques, como se observa en la Tabla 1:

Tabla 1.

Organización de los ODS en bloques temáticos



La elección no trata de ser un orden jerárquico sino transversal, pues se entiende que el incumplimiento de alguno de estos objetivos puede derivar en futuros problemas sobre otros objetivos, implicando la pérdida de equilibrio social y global.

2.2.2. Estructura general de las actividades

Siguiendo las bases metodológicas del role-play y la pedagogía teatral se construye la estructura general de las sesiones y actividades propuestas.

Para ello, partimos de las fases del modelo clásico de role-playing recogidas por Martín (1992) y la estructura didáctica angular de la pedagogía teatral presentada por García-Huidobro (2016). En este caso, las sesiones estarían estructuradas en las siguientes fases:

1. Motivación: ejercicios y actividades previas para desarrollar el interés del alumnado por la temática y cooperativas para mejorar la confianza con sus iguales.
2. Sensibilización: se llevan a cabo actividades para la sensibilización de la temática correspondiente (pobreza, desarrollo sostenible, prejuicios...).
3. Preparación de la dramatización: el alumnado recibe la información sobre el conflicto exacto que van a representar, personajes y situación. El alumnado realiza distintos ejercicios de creatividad corporal y vocal, para el desarrollo de la expresión.
4. Dramatización: es el momento en el que el alumnado representa los distintos roles de la situación en conflicto, intentando acercarse lo máximo posible a la realidad, desarrollando al máximo sus capacidades empáticas. Resulta de vital importancia que en dicho proceso, el alumnado tenga la posibilidad de improvisar, creando actitudes críticas en el alumnado.
5. Debate y acción: el debate es la última fase de la sesión, en ella, el alumnado tiene la posibilidad de dialogar entre sí, sobre el conflicto, los sentimientos, las posibles soluciones... Además, por grupos de 4-5 integrantes tendrán que especificar una acción que puedan llevar a cabo desde su vida cotidiana para la mejora del ODS que se esté trabajando.

2.2.3. Destinatarios

- Personas destinatarias: Todas las edades, con las adaptaciones pertinentes según el desarrollo y la etapa de los destinatarios.
- La propuesta se puede llevar a cabo por distintas instituciones y personas en contextos educativos no formales e informales, tales como: campamentos, familias, actividades extraescolares, asociaciones de vecinos...

2.2.4. Resumen de la propuesta, a modo de ejemplo

Para la elaboración de la propuesta de actividades se tendrá en cuenta la estructura de bloques de contenidos presentada en el apartado anterior y los objetivos de aprendizaje marcados por la UNESCO (2017), que se establecen en relación a cada ODS específico. Para ello, se presenta en la Tabla 2 una actividad a modo de ejemplo, la cual engloba diferentes ODS contenidos en el Bloque temático I:

Tabla 2.

Ejemplo de actividad del Bloque I

BLOQUE I

Objetivos de aprendizaje (UNESCO, 2017):

- Mostrar conciencia sobre temas de pobreza, así como empatía y solidaridad con la gente pobre y aquellos en situaciones de vulnerabilidad
- Conocer los impactos negativos de energías no sostenibles.
- Comprender la distribución desigual del acceso a agua potable y la responsabilidad del uso del agua en los hogares.

Actividad: Cambio de roles

- Motivación: se realiza una lluvia de ideas sobre acciones que realizan en su vida cotidiana para reducir la contaminación. Por grupos, intentarán dar una cifra aproximada de los litros de agua que se gasta en un hogar de media.
- Sensibilización: visualización de vídeos que muestran las desigualdades actuales en nuestra sociedad; “La pobreza en España tiene cara de niño” (UNICEF, 2012). Para finalizar esta fase, el alumnado reflexionará sobre la relación entre pobreza y contaminación.
- Preparación para la dramatización: Las personas participantes se dividirán en dos grupos. El primero de estos, deberá crear una representación de la vida de una persona con muchos recursos pero que despilfarra los recursos, pues tiene todas sus necesidades básicas cubiertas y puede permitirse dicho despilfarro, aunque

utiliza medios de transporte de uso privado y que solo utiliza energía eléctrica proveniente de energías renovables.

- El segundo grupo, deberá realizar la misma acción para una persona con menos recursos, que trata de ahorrar todo lo posible, aunque para ello deba contaminar en el proceso, como por ejemplo utilizar un coche de gasolina para trasladarse.
 - Dramatización: representación de los roles estudiados en la anterior fase.
 - Debate y acción: se realiza una reflexión crítica de la situación actual a través de un debate, respetando los turnos de palabra. Para finalizar la sesión, cada alumno escribirá en un papel una posible acción que pueda llevar a cabo en su vida cotidiana para la mejora de la pobreza y la sostenibilidad del planeta.
-

3. RESULTADOS

Los resultados que se espera obtener con la realización de las diferentes actividades que trabajan los ODS a través del Role-Play y la Pedagogía Teatral, se centran en crear conciencia de la necesidad del cumplimiento de estos Objetivos desde la educación no formal, es decir, es adaptable para toda la población y para distintos contextos.

Además, se pretende que la participación activa de toda la población a través de metodologías como el Role Play y la pedagogía Teatral, las cuáles ayudan a la mejora de la empatía, modificando la rutina y su forma de ver el mundo y ayudando a conseguir los objetivos (ODS) expuestos por Naciones Unidas en su Agenda 2030.

Por otro lado, dicha metodología no pretende ser la única que pueda llevarse a cabo para obtener resultados similares, sino que, es una más que pretende ayudar a alcanzar dichos Objetivos de Desarrollo Sostenible teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje marcados por la UNESCO (2017), a través de la cooperación y la colaboración de las personas participantes.

4. CONCLUSIONES

Es evidente que la sociedad actual demanda un cambio en la educación, debido a los numerosos cambios que se están viviendo, por ello, es necesario una serie de actuaciones que ayuden a “transformar nuestro mundo” (Naciones Unidas, 2015).

Esta propuesta surge ante esta necesidad de cambio en la educación, haciendo especial hincapié en la educación no formal, ya que, a menudo, es la gran olvidada en la

sociedad, por ello, la UNESCO (2017) afirma que los ODS marcados en la Agenda de 2030 deben ser una realidad desde todos los contextos educativos.

Así, se observa una falta de propuestas y de actividades en contextos no formales para el desarrollo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, resultando novedoso y de vital importancia el diseño y estructuración de programas y propuestas que sirvan como recurso para desarrollar los ODS en todos los contextos posibles.

Persiguiendo este fin, surge esta propuesta de actividades dividida en bloques temáticos y con una estructura específica de sesiones, siguiendo las bases metodológicas del *role-play* y la pedagogía teatral, para concienciar y motivar sobre la importancia del desarrollo sostenible.

REFERENCIAS

- Dieste, B., Coma, T., y Blasco-Serrano, A. C. (2019). Inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el Currículum de Educación Primaria y Secundaria en Escuelas Rurales de Zaragoza. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 8(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.006>
- de la Fuente, D. (2012). Los cambios sociales y su reflejo en la educación. Propuestas educativas desde la asignatura de música. *Dedica. Revista de Educación y Humanidades*, (2), Marzo, 249-260.
- García, A. (2003). *Tecnología educativa. Implicaciones educativas del desarrollo tecnológico*. Madrid: La Muralla
- García-Huidobro, V. (2016). Pedagogía teatral: metodología activa en el aula. *Revista Paso de Gato*, (65), 30-32.
- Laorga, M., Núñez, J. R., Salinas, C., Sánchez, M., Simón y Simón, A. I. (2017). *Hendere y el derecho a la educación: los ODS en la escuela*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- Martín, X. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, 64-67.
- Murga-Menoyo, M. Á. (2018). La formación de la ciudadanía en el marco de la agenda 2030 y la justicia ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 37-52. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.002>

Naciones Unidas, (2015). *Transformar nuestro mundo: Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución adoptada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015.* https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S

UNESCO (2015). *Repensar la educación. ¿Hacia un bien común mundial?.* París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje.* París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

CAPÍTULO 37

PROPUESTA DE ACOMPAÑAMIENTO CON ALUMNADO EN SITUACIÓN DE RIESGO EN LA UNIVERSIDAD. UN EJEMPLO DE BUENAS PRÁCTICAS.

Carmen María del Pozo Gómez, Marina González Jerez y Salvador Doblás
Arrebola

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto de Acompañamiento con alumnado en situación de vulnerabilidad social en la Universidad de Málaga surge como propuesta del Grupo de Investigación FOREMPIN de la Facultad de Ciencias de la Educación en el curso 2018/19.

En la actualidad, en la Universidad existen diferentes recursos y servicios destinados a prestar apoyo al alumnado, pero no existe una unidad concreta de acompañamiento para estudiantes en situación de vulnerabilidad social.

De acuerdo con los datos ofrecidos por la Universidad de Málaga (en adelante la UMA), el Plan Propio Integral de Docencia (I PPID), asume el compromiso de potenciar la calidad y la innovación en la docencia que imparte en los tres ciclos de educación superior. Según se recoge en la línea 3 de este plan, resulta fundamental prestar apoyo académico al estudiantado.

Por otro lado, el Grupo de Orientación UMA (GOU), ofrece información, formación y capacitación para facilitar la incorporación y la integración en los centros universitarios.

Igualmente, se ofrece un Servicio de Atención Psicología y otro de Atención Logopédica, reconocidos como centros sanitarios, que tienen como objetivo dar cobertura psicológica, logopédica y sexológica a toda la comunidad universitaria.

Por otra parte, la UMA cuenta con la Oficina de Atención a la Diversidad, dirigida a al alumnado universitario con diversidad funcional y/o dificultades de aprendizaje. Sus programas fomentan la igualdad de oportunidades y la inclusión en el ámbito universitario.

En cuanto a la empleabilidad y al emprendimiento la UMA ofrece un Servicio que actúa como un punto de encuentro entre la universidad y el mercado de trabajo. Atiende tanto al alumnado matriculado como egresado, trabajando en red con varias universidades y con instituciones representantes del ámbito empresarial.

Según la disposición adicional duodécima de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, las Universidades contarán con Unidades de Igualdad para hacer efectivo el principio de igualdad entre mujeres y hombres. En este sentido, la UMA da cobertura a los objetivos que marca la ley a través de la Unidad de Igualdad de esta institución.

Continuando con la Ley Orgánica 4/2007, el artículo 46 recoge el derecho de los de los universitarios a recibir asesoramiento por parte de los docentes y tutores, para cubrir aspectos relativos al acompañamiento, tanto para atender necesidades académicas, como para prestar apoyo al alumnado con dificultades concretas. Con independencia de la normativa existente, varios autores señalan la importancia de que la universidad ofrezca espacios de orientación, tutorización y acompañamiento, necesarios para el desarrollo socioeducativo del alumnado (López-Gómez, 2017; Padilla, et ál., 2007).

En el Estatuto del Estudiante Universitario, recogido en el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, se pone de manifiesto que la universidad tiene que acompañar y apoyar al alumnado durante su trayectoria formativa, contando con los servicios y apoyos necesarios, constituyendo todo ello un derecho reconocido (Alonso y Díez, 2013).

Es en la Universidad donde confluyen las demandas que impone el cambio social, se expresan las directrices de la política educativa en educación superior, y se produce la interacción cotidiana entre docentes, alumnado y entorno. La Universidad ha de hacerse eco de las nuevas necesidades de la sociedad y del alumnado, así como del imperativo de convivir y comunicarse en un contexto pluricultural. La mejora de la calidad en educación superior debe ir en beneficio de los estudiantes, sin exclusiones, para que alcancen el máximo desarrollo posible de sus capacidades y competencias personales y profesionales, garantizando la igualdad efectiva de oportunidades.

Es por todo lo expuesto que consideramos necesario que exista ese espacio de acompañamiento en la UMA, entendiendo éste, según Boutinet (1998), citado en Fraile y Ilvento, (2013), como una práctica educativa, individualizada y socializadora, que posibilite construir, elaborar, y realizar un proyecto personal y profesional, teniendo en cuenta todas las dimensiones personales, sociales y del contexto social actual cargado de complejidad, cambio e incertidumbre. (Boutinet, 1998; Lambert, 2009; Lobato y Echeverría, 2004; Paul, 2009).

Otra aproximación al acompañamiento, siguiendo la definición de Puerta Gil (2016) sería “una acción educativa intencionada que se fundamenta en la cercanía, en la disposición para afectar y dejarse afectar por el otro, teniendo como horizonte primordial

la potencialización de sus capacidades, de tal manera que este siga configurando y moldeando sus sueños y esperanzas” (p.4).

De acuerdo con Fraile y Ilvento, (2013), la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Lepage y Romainville, 2009; Sánchez García et ál, 2011), ha supuesto un reto sin precedentes. El enfoque actual de la formación de los estudiantes está basado en el aprendizaje continuo, a lo largo de toda la vida y autónomo, existiendo nuevos modelos educativos en las que el estudiante sea el actor central en el proceso formativo, siendo el profesorado, sobre todo, aunque no exclusivamente, guía, facilitador y creador de oportunidades de aprendizaje. Desde esta perspectiva, en la universidad, se incorporan planes de orientación tutorial como eje desde el cual se organiza la actividad orientadora (Sánchez García et ál, 2011), diversificada en función de los estudiantes que ingresan y de su trayectoria formativa en la universidad (Morlaix y Perret, 2012). En este sentido, la tutoría universitaria se entiende, en parte, como una función de acompañamiento, de orientación y apoyo del alumnado en su proceso de personalización de los aprendizajes y del desarrollo de las competencias, tanto a nivel personal como profesional, a lo largo de su trayectoria, con un horizonte dinámico del proyecto de vida personal y profesional (Lobato y Echeverría, 2004).

El acompañamiento, según Boutinet (1998) citado en Fraile y Ilvento, (2013), debe ser abordado en términos culturales y antropológicos, como un signo de los tiempos. En una sociedad compleja, inmersa en crisis, la juventud incorpora esta doble inestabilidad y complejidad y es por ello por lo que la persona puede sentirse sin autonomía y teniendo la necesidad de ser acompañada. (Boutinet, 1998; Lambert, 2009; Lobato y Echeverría, 2004; Paul, 2009).

Según un reciente artículo de Santana (2018) de estudios realizados sobre adolescentes y jóvenes y su transición a la vida adulta, consideramos interesantes las ideas expuestas por Melendro (2007) de que a menudo se somete a los alumnos adolescentes y jóvenes a un protagonismo negativo. Asimismo, este autor expone la importancia de la participación de los jóvenes en su propio itinerario formativo y vital, para un mejor desarrollo personal, social y laboral. Igualmente plantea la eficacia de los procesos de acompañamiento de los jóvenes para su inserción social, identificada también en los estudios de Turró y Cortes (2005), Associació Punt de Referència (2008), ASJTET (2008), Inglés (2005), García Barriocanal et ál., (2007). Además, Santana (2018) expone que el acompañamiento y la participación activa de los jóvenes en situación de

vulnerabilidad, deberían ser los pilares de los programas en la intervención socioeducativa y psicosocial dirigidos a esta población (Boada y Aznar, 2010).

Crece la conciencia de que los procesos de acompañamiento con jóvenes en situación de riesgo son necesarios para el desarrollo pleno de la personalidad. Según Melendro y al. (2013), existen multitud de situaciones de riesgo que se relacionan con la juventud: dinámicas familiares conflictivas, la preocupante y cada vez más presente violencia ascendente, el duelo migratorio y sus efectos de riesgo y marginación, la escasa y frágil participación de los jóvenes en la toma de decisiones sobre su propio proyecto vital y profesional, el bajo rendimiento académico, poca tolerancia a la frustración, y en ocasiones, la falta de competencias y habilidades sociales y personales que dificultan un mejor desarrollo personal y social.

En la actualidad, existen muchos jóvenes que tienen una identidad negativa como resultado de las situaciones desestructuradas en las que se desenvuelven dentro de sus ambientes familiares y/ sociales. Dichas situaciones se constituyen precisamente en los factores de riesgo que les llevan a presentar conductas desadaptativas manifestadas en problemas de ajuste socioemocional, inadaptación social, actitud de desconfianza, hipersensibilidad, miedo, incapacidad para tomar decisiones, ausencia de motivación por proyectarse en el futuro de forma positiva, desmotivación en todo lo relacionado con lo académico, etc. Aunque las personas no pueden hacer desaparecer las situaciones extremadamente dolorosas que han acontecido en sus vidas, sí que pueden optar por afrontarlas de manera saludable y desarrollar la capacidad para proyectarse en el futuro de forma favorable. Ruiz, et ál., (2017), en su estudio “La resiliencia como forma de resistir a la exclusión social”, ponen de manifiesto que se hace necesario seguir explorando la potencialidad que tiene el acompañamiento educativo como herramienta que simultáneamente promueve a la persona y genera transformación social.

Esta juventud llega a la universidad con una “mochila cargada de situaciones personales” que puede dificultar su integración en el sistema universitario.

Según estudios realizados sobre estudiantes universitarios en situación de vulnerabilidad social y en relación con los procesos de acompañamiento en esta institución, Rosas (2018) asevera que “la participación de expertos y de toda la comunidad en la búsqueda de una Universidad segura y promotora del desarrollo, requiere de la atención a todos, pero especialmente hacia los miembros más vulnerables en la construcción de una sociedad cada vez más justa” (p.10).

Atendiendo a los planteamientos anteriores, es innegable la necesidad de emprender intervenciones psicoeducativas de acompañamiento en la universidad, destinadas a favorecer los procesos de inclusión social en la institución universitaria, participando activamente en el presente del alumnado y acompañarle para que construya, con apoyo, un proyecto de vida futura.

Existen servicios en la Universidad que ofrecen orientación profesional, apoyo psicológico y otros recursos de atención a la comunidad educativa; sin embargo, se hace necesario un servicio con profesionales que ejerzan funciones de intermediación y de acompañamiento con un enfoque psicosocial para garantizar la adaptación, el tránsito y el éxito por su paso en la vida universitaria.

2. MÉTODO

El acompañamiento, entendido como metodología de intervención social, permite implementar acciones de orientación personal y profesional enfocadas a facilitar procesos de cambio, con la persona y con el entorno.

Este acompañamiento tiene como finalidad fomentar el desarrollo personal, la autonomía y los procesos de toma de decisiones que las personas en situación de mayor riesgo de vulnerabilidad puedan precisar.

La Universidad, como institución académica de enseñanza superior y de investigación, acoge a un elevado número de estudiantes de características personales y psicosociales muy variadas. Atendiendo a esta diversidad social, el diseño de un proyecto de atención, acogida y acompañamiento del alumnado en situación de mayor riesgo de vulnerabilidad social da respuesta a un modelo de institución inclusiva e igualitaria, donde se facilita el tránsito al mundo académico y a la vida adulta, y se aumentan las garantías de finalizar los estudios elegidos.

2.1. Población destinataria

El servicio de acompañamiento está dirigido al alumnado matriculado en la Universidad que demande una atención personalizada con la que, a través de un diseño de itinerarios individualizados y de la implementación de acciones personalizadas, puedan alcanzar con mayor éxito los objetivos personales, académicos y profesionales que se hayan marcado.

2.2. Objetivos

- Dar difusión al proyecto para llegar al alumnado destinatario.
- Abordar protocolos de actuación para la acogida y recepción de las personas usuarias.
- Diseñar itinerarios de acompañamiento personalizados.
- Confeccionar entrevistas estandarizadas para la recogida y custodia de la información.
- Trabajar conjuntamente profesorado y alumnado, generando vínculos, para mejorar el desarrollo de competencias personales en la universidad, a través de intervenciones individuales, incidiendo en su desarrollo integral.
- Ofrecer espacios de reflexión, e intervenir en situaciones conflictivas de manera personalizada a través de entrevistas personales y espacios de encuentro. Se abordarán problemas asociados a la transición de la vida adulta, escasas habilidades sociales, situaciones familiares de riesgo, sentimientos que presentan, baja autoestima, falta de motivación, falta de habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones, etc.

2.3. Actividades

Difusión del proyecto:

- Creación un servicio específico dentro de la Universidad de Málaga con su correspondiente información en la facultad de Ciencias de la Educación.
- Creación de un enlace específico para solicitar el servicio de acompañamiento, dentro de la página de la propia Universidad.
- Dar difusión en los diferentes Grados que imparte la Facultad de Ciencias de la Educación a través de una caja específica de cada titulación.
- Realización de posters y trípticos informativos para dar a conocer el servicio.

Acogida del alumnado:

Recepción y protocolo de acogida, entrevista inicial para diagnóstico de la situación del alumnado y apertura del itinerario personalizado.

Acompañamiento:

- Implementación de las acciones diseñadas en el itinerario personalizado.

2.4. Recursos y materiales

Personal técnico responsable del proyecto, ubicación y espacio físico para la puesta en marcha de las acciones (despacho u otro espacio habilitado a tal efecto), entrevistas estandarizadas y otros materiales necesarios para el desarrollo del trabajo.

3. RESULTADOS

Con esta propuesta pretendemos implantar un servicio de acompañamiento para el alumnado universitario en situación de riesgo social y realizar intervenciones socioeducativas que supongan una mejora a nivel académico, personal y social.

Los resultados que arroje la implementación del proyecto piloto se valorarán con datos estadísticos, tanto cuantitativos como cualitativos. A tal efecto, se diseñarán cuestionarios para el análisis de la información.

En esta misma línea un ejemplo de buenas prácticas es una experiencia de acción tutorial, llevada a cabo en el área de Ciencias de Comunicación de la Universidad de Málaga: el objetivo del presente proyecto consiste en elaborar un modelo de Plan de Acción Tutorial integral que sea de utilidad para el alumnado, incorporando las últimas tecnologías y tendencias en comunicación audiovisual como factor diferenciador y atractivo de acompañamiento.

El objetivo de esta experiencia es la elaboración de contenidos de apoyo al Plan de Acción Tutorial en la Plataforma Campus Virtual. Los contenidos propuestos se estructurarán, a modo de acompañamiento personal, que alude a aspectos como las relaciones con los amigos, los progenitores, las posibilidades y dificultades de las relaciones sociales y, en general, todo lo que afecta a la conducta humana.

Asimismo, la orientación educativa acometida en la acción tutorial del campus se ha desarrollado en un doble ámbito: individual, y grupal, detectándose a través de la comunicación con el alumnado los diferentes problemas y dificultades. La información suministrada en Campus Virtual, 365 días y 24 horas y las demandas observadas en el alumnado pone de manifiesto la necesidad de la creación de un servicio de Acompañamiento en la universidad.

Mediante la elaboración del plan de acción tutorial, el alumnado contará con un guía o tutor presencial y online en la fase de acompañamiento, a través de medios sociales. También se podrán realizar entrevistas por videoconferencia como complemento a las

tutorías personalizadas, pudiendo adecuar los contenidos de la acción tutorial con la incorporación de las últimas tendencias en comunicación audiovisual.

El resultado de la experiencia en los grados de Comunicación Audiovisual y Publicidad, Periodismo y Marketing e Investigación de Mercados ha supuesto la generación de contenidos de carácter personal, diseñados para las asignaturas e implementados en el Plan de Acción Tutorial. Además, se ha observado un alto grado de interés y motivación por estos temas transversales, generando demandas en relación al proceso de acompañamiento en la Universidad e identificado y solucionado problemas personales.

4. DISCUSIÓN

La orientación educativa atiende al carácter personalizado e integrador de la enseñanza, pues se educa a personas concretas, con características particulares e individuales. Pero también se educa a la persona completa y, por tanto, hay que integrar los distintos ámbitos de desarrollo y las correspondientes líneas educativas.

Entre los aspectos más novedosos y destacables del actual sistema educativo, se encuentra la necesidad y conveniencia de la orientación como un elemento favorecedor de la calidad y mejora de la enseñanza.

En realidad, esta conveniencia y necesidad de la orientación, cuenta con un siglo de historia en algunos de los sistemas educativos más evolucionados. En nuestro país existe una importante tradición orientadora, quedando patente en la legislación vigente educativa actual.

Es cada vez más evidente que la tutoría universitaria es necesaria, siendo la orientación una pieza clave y fundamental en el proceso de aprendizaje. La tutoría en el proceso de Bolonia contempla que el aprendizaje es un proceso que se ha de desarrollarse a lo largo de toda la vida, trabajando las competencias de dirigir adecuadamente su propio aprendizaje, en función del sistema de tutorías que realice, pudiendo ser académica (obligatoria de 6 horas a la semana) o personalizada (destacando su carácter de voluntariedad). Por todo ello, esta experiencia aboga por la acción tutorial en línea, a través de la utilización de recursos en campus virtual, por las ventajas que presenta para el alumnado.

La aplicación de las últimas tecnologías en la plataforma del campus virtual como apoyo para el alumnado, será un valor añadido que supondrá una apuesta por un nuevo

modelo de acción tutorial, lo que conlleva una innovación en el proceso de acompañamiento al alumnado durante su carrera universitaria. La incorporación de este nuevo método de tutorización precisa de la confección de un Plan de Acción Tutorial (PAT) adaptado a la propuesta de acompañamiento.

La función educativa tiene una doble vertiente. Por un lado, se ha ocupado de la transmisión de conocimientos, valores, normas y actitudes, y por otro, ha realizado en paralelo, una tarea específica de ayuda y orientación al alumnado. En este sentido, se potencia un aprendizaje adecuado, un mayor rendimiento y una mejor cobertura a las necesidades educativas específicas y las circunstancias personales y sociales.

5. CONCLUSIONES

El acompañamiento personalizado constituye una herramienta pedagógica de gran valor en la universidad, para ofrecer una adecuada respuesta educativa a las características específicas de cada estudiante. Se trata de un proceso continuo, intencional, sistemático y planificado, en el que el diálogo, la disposición personal y el compromiso resultan cruciales.

El alumnado ocupa un papel activo y participativo, para llegar a decidir su camino e ir construyendo su proyecto de vida. Debe integrarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad, para trabajar dimensiones no solo cognitivas, sino afectivo-sociales, adoptando compromisos y responsabilidades que repercutan en el establecimiento de vínculos positivos.

Atendiendo a los argumentos anteriores, consideramos necesario que el profesional responsable del servicio asuma, la tarea de acompañar al alumnado en su proceso formativo y de crecimiento personal, configurando espacios para el diálogo constructivo, en un ambiente de confianza y seguridad, en el que poder expresarse con tranquilidad (Parada, et ál., 2016).

REFERENCIAS

Álvarez, P.R. y González, M.C. (2009). Un modelo comprensivo para la institucionalización de la orientación y la tutoría en la enseñanza universitaria. *Curriculum*, 22, 73-95.

- Alonso, A. y Díez, E. (2013). Universidad y discapacidad: Indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación para programas y servicios. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39(2), 82-98.
- Boada, C. M., y Aznar, F. C. (2010). Educación y jóvenes ex-tutelados: revisión de la literatura científica española. *Educación XXI*, 13(2), 117-138. [fecha de Consulta 2 de diciembre de 2019]. ISSN: 1139-613X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=706/70617175005>
- Echeverría, B. (2004). Caminar en relación: tutorías personalizadas en la universidad. *Letras de Deusto*, 34(103), 187-205.
- Fraile, C. L., y Ilvento, M. C. (2013). La orientación y tutoría universitaria: una aproximación actual. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 17-25.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Jefatura del Estado. Boletín Oficial del Estado N° 89. España. 13 de abril de 2007.
- López-Gómez, E. (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria. Una consulta a expertos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 61-78.
- Martín, M. D. G., Lima-Serrano, M., y Lima-Rodríguez, J. S. (2017). Oferta y uso de tutorías virtuales y presenciales: percepciones de profesores y estudiantes de enfermería. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 29(4), 798-832.
- Melendro Estefanía, M, González Olivares, A. L., y Rodríguez Bravo, A. E. (2013). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 105-121
- Oro, R. S. (2009). Tutoría y orientación en la Universidad. *Tutoría y atención*.
- Padilla, M., González, J., y Soria, A. (2017). Gitanos en la Universidad: Un estudio de caso de trayectorias de éxito en la Universidad de Sevilla. *Revista de Educación*, 377, 184-207. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-377-358>
- Pantoja, A. (2005). La acción tutorial en la universidad: propuestas para el cambio. *Cultura y Educación*, 17(1) 67-82.

- Parada, N.E., Valbuena, C.P., y Ramírez, G.A. (2016). La autoestima en el proceso educativo, un reto para el docente. *Revista Educación y Ciencia, 19*.
- Prieto Vigo, N. (2015). La tutoría en el espacio europeo de educación superior: visión del profesorado.
- Puerta Gil, C. A. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 49, 1-6*.
- Romera, A. M., Aguayo, B. B., y Vallejo, A. P. Factores y elementos de calidad percibidos por el profesorado participante en el plan de acción tutorial de universidades europeas. *Educación XXI, 23(1)*.
- Rosas, A. R. (2018). Los estudiantes universitarios: vulnerabilidad, atención e intervención en su desarrollo. *Revista Digital Universitaria, 19(1)*.
- Ruiz-Román, C., Molina, L. y Alcaide, R. (2018). Trabajo en red y acompañamiento socioeducativo con estudiantes de secundaria en desventaja social. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 22(3), 453-474*.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.V22i3.8011>
- Saavedra Villacrez, W. (2017). Propuesta de un sistema de tutoría universitario.
- Santana Arencibia, I. (2018). El proceso de transición a la vida adulta de los jóvenes ex tutelados. La visión de los expertos.
- Torres, L. H., Andreu, R. C., y Mohand, L. M. (2010). Orientación y tutorías universitarias. Su utilidad en el proceso de integración del alumnado de nuevo ingreso. *In VIII Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària: noves titulacions i canvi universitari* (pp. 969-983). Universitat d' Alacant/Universidad de Alicante.
- Universidad de Málaga. (2019): *Presentación del Servicio de Orientación Psicológica*.
<https://www.uma.es/servicio-de-atencion-psicologica/>
- Universidad de Málaga. (2019). *Grupo de Orientación Universitaria*.
<https://www.uma.es/orientacion-universitaria/info/113893/gou-uma/>
- Universidad de Málaga. (2019) *Servicio de Empleabilidad y Emprendimiento*.
<https://www.uma.es/empleabilidad-emprendimiento/>

Universidad de Malaga. (2019). *Oficina de Atención a la Diversidad, Uma. Convive.*

<https://www.uma.es/uma-convive/>

CAPÍTULO 38

EVALUACIÓN CONTINUA EN TIEMPOS DE COVID EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO A TRAVÉS DEL MOOC

María de la Encarnación Cambil Hernández, Daniel Camuñas García y Guadalupe Romero Sánchez

1. INTRODUCCIÓN

En este texto mostramos una experiencia de evaluación llevada a cabo en Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada, en el marco del proyecto de Innovación Docente *MOOC: Patrimonio y educación. Transferencia, internacionalización e innovación en la docencia y evaluación del aprendizaje*, con el alumnado de 1º curso de Grado de Educación Primaria y de 3º curso de Grado de Educación Infantil, como parte de la evaluación continua llevada a cabo respectivamente en las materias “Patrimonio Histórico y Cultural y su Didáctica” y “Patrimonio Artístico y Cultural y su proyección educativa en educación Infantil” que se imparten en el segundo semestre. La primera de ellas cuenta con nueve grupos y la segunda con uno. El total de alumnos/as matriculados es de 720 alumnos/as de los que han participado en el proyecto un total de 350.

La realización de esta experiencia ha estado marcada por la situación de crisis sanitaria provocada por la COVID-19, cuyo impacto y gravedad hizo que el gobierno mediante el Real Decreto 463/ 2020, de 14 de marzo, declarara el estado de alarma que determinó la suspensión de la enseñanza universitaria presencial, estableciendo que se mantuvieran las actividades educativas a través de las modalidades a distancia y *online* siempre que fuera posible.

A pesar de las dificultades, el profesorado de la UGR adaptó de inmediato su docencia a la modalidad *online*, siguiendo las pautas establecidas desde el equipo de gobierno de esta universidad, que manifestó en todo momento que era prioritario el mantenimiento en dicha docencia de los estándares de calidad. Con este fin la Universidad de Granada elaboró un Plan de Contingencia para abordar la situación sobrevenida en

todos sus aspectos, de los cuales la evaluación fue un tema que preocupaba especialmente ya que se preveía la imposibilidad de realizarla de forma presencial.

Dicha cuestión se convirtió en prioritaria, estableciéndose los criterios y métodos a seguir para realizar la evaluación en sustitución de los previstos. Estableciendo que debía valorarse la adquisición de competencias y los resultados del aprendizaje de cada materia. La nueva situación llevaba implícita la necesidad de modificar las Guías Docentes para los cual fue necesario la realización de una adenda en la que quedaron recogidos los nuevos porcentajes de valor de la evaluación final. Se recomendó que se priorizara la evaluación continua y para ello fue preciso incorporar alternativas a la evaluación no presencial sumativa como: proyectos, participación en foros, preguntas, resolución de casos prácticos, informes, etc., en función de las características de cada materia.

En el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales el sistema de evaluación recogidos en las Guías docentes de acuerdo con lo establecido en el artículo 5 del Real Decreto 1125/2003, de 5 de Septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, tanto en el caso de la convocatoria ordinaria, como extraordinaria, el sistema de calificación era el siguiente:

Tabla 1

Sistema de calificación

Sistema de calificación	
Asistencia a clase, seminarios, conferencias, tutorías, sesiones de grupo	10%
Grado de implicación y actitud del alumnado manifestada en su participación en las consultas, exposiciones y debates	5%
Valoración de los trabajos realizados, individualmente o en equipo, atendiendo a la presentación, redacción y claridad de ideas, estructura y nivel científico, creatividad, justificación de lo que argumenta, capacidad y riqueza de la crítica que se hace y actualización de la bibliografía consultada	35%
Constatación del dominio de los contenidos teóricos y prácticas y elaboración crítica de los mismos	50%

Para superar la asignatura es necesario obtener, como mínimo, el 50% de la constatación del dominio de los contenidos (2,5/5), además de superar el 85% de la parte práctica de la asignatura (3/3,5).

Realizadas las adendas se introdujeron cambios en la evaluación pasando a realizarse como queda recogido en la tabla 1, incluyéndose entre las actividades propuesta el MOOC como una actividad dentro de la evaluación continua de la parte práctica de las asignaturas mencionadas.

Tabla 2

Medidas de adaptación de la evaluación no presencial

MEDIDAS DE ADAPTACIÓN DE LA EVALUACIÓN NO PRESENCIAL (Herramientas alternativas de evaluación no presencial, indicando instrumentos, criterios de evaluación y porcentajes sobre la calificación)

Evaluación Continua

Parte teórica

Asistencia y participación en foros y videoconferencias

Realización de las tareas propuestas a través de Prado 5%

Realización de trabajos individuales o grupales (comentarios de texto,

Parte práctica

Descripción: Diseños de materiales didácticos, equiparables a lo que se denomina en el Plan de contingencia “caso práctico” (Itinerarios didácticos, cuadernos didácticos, webquest, proyectos educativos, realización del 85% ciento de las actividades del Mooc Educación y Patrimonio.

Criterios de evaluación

Constatación del dominio de los contenidos teóricos impartidos en la asignatura; rigor en la búsqueda de información; claridad y corrección de la redacción; coherencia de la propuesta; aplicabilidad: creatividad y originalidad.

elaboración de recursos, análisis de blog de educación patrimonial, análisis de páginas Web de instituciones culturales, visita virtuales a bienes culturales o museos...) 35%

(Se mantienen los mismos porcentajes de la Guía docente: asistencia 10%; actitud participativa 5% y trabajos individuales y grupales 35%)

Porcentaje sobre calificación final: 50%
(Se mantienen los mismos porcentajes de la Guía docente.

2. OPORTUNIDADES DOCENTE EN LA NUEVO CONTEXTO DIGITAL: ENSEÑANZA ABIERTA Y EL “LONG LIFE LEARNING”

¿Qué son los MOOC? Son muchos los trabajos de investigación e innovación publicados sobre los MOOC desde diferentes perspectivas y puntos de vista, en los que se analizan sus posibilidades de aprendizaje, dificultades y aceptación, tanto desde el punto de vista del alumnado como del profesorado, baste citar a Cabero, 2015; Gea, 2016; Zapata, 2019; Fernández- Ferrer, 2019 y Arteaga, 2019.

Las nuevas características de la sociedad, el desarrollo de la experiencia digital y el propio Espacio Europeo de Educación Superior nos ofrecen un marco ideal para la innovación, creatividad y emprendimiento entre los estudiantes como son la formación abierta y el aprendizaje a lo largo de toda la vida o formación continua. El nuevo contexto digital y la sociedad de la información y comunicación se convierten en un instrumento y una estrategia para alcanzar algunas de las claves que nos propone el EEE dentro de las cuales cabe destacar el Aprendizaje a lo largo de toda la vida con el no solo se favorece el aprendizaje, sino que se capacita al alumnado para:

Tabla 3

Comparativa aprendizajes

Aprendizaje a lo largo de toda la vida (life-long-learning)	Dentro y fuera del aula, aprendizaje informal y continuo.
--	--

Participación de «estudiantes más activos y constructivos».

Desarrollo de capacidades:	Comunicación, creatividad, innovación, emprendimiento...
Cambio en el paradigma de los procesos de enseñanza y aprendizaje	Los objetivos de aprendizaje serán competencias adecuadas a las profesiones y a una enseñanza centrada en el alumno.
Modificaciones en el «cómo aprendemos» en las actuales metodologías docentes y en la formación del profesorado universitario.	Ahora aprendemos de forma una forma más social, colaborativa y activa.

Dentro de estas iniciativas de formación se encuentran los MOOC (Massive Online Open Course). Un concepto de enseñanza abierta cuyo impacto se ha ido intensificando en educación desde el 2012, año en el que algunas universidades americanas de prestigio propusieron este tipo de formación a distancia con objeto de alcanzar un mayor número de estudiantes, debido su carácter abierto (de inscripción gratuita), participativo y con materiales audiovisuales atractivos para llevar formación de calidad a la sociedad desde las universidades (Gea, 2016).

Los MOOC se han ido consolidando como tendencia educativa. Dentro de las diferentes posibilidades que presenta el nuevo contexto digital están en alza y se han ido consolidado. La UGR apuesta por esta iniciativa a través de la plataforma para la formación abierta: abiertaUGR, que nos ofrece la posibilidad de diseñar y ofertar nuestros propios cursos abiertos para que los curse todo el público interesado, sin ningún requisito previo como: Recursos OER: entrevistas, vídeos de calidad y otros recursos hechos *ad hoc*; espacios de debate y dinamización; grupos de trabajo; aportaciones personales (blogs, enlaces recomendados...); *peer review* (badges automáticos y no) y MOOC. En estos no existe un horario fijo de participación, sino que cada usuario puede elegir de un modo flexible aquellos momentos más adecuados para realizar las tareas de cada semana. No obstante, se recomienda seguir el ritmo propuesto en el curso por los dinamizadores para no perder participación en la comunidad. Una de las características más relevantes que destacaríamos de los MOOC es que la relación entre sus miembros genera comunidad y favorece el aprendizaje. De todo lo expuesto se deduce que los MOOC son una buena herramienta de aprendizaje, pero no están diseñados para ser una herramienta de evaluación.

2.1. El MOOC Educación y Patrimonio

MOOC Educación y Patrimonio nace como un proyecto de innovación a iniciativa del Grupo de Investigación UNES (HUM-985), con el objetivo general de favorecer la transferencia del conocimiento. Destinado a cualquier persona interesada en el tema, de cara a nuestro alumnado consideramos que era una oportunidad de poner a su disposición un recurso digital de formación continua, con el fin de favorecer la adquisición de las competencias sociales y cívicas, digital y de conciencia y expresiones ciudadanas, dado que el patrimonio está presente en el currículum de Educación Infantil y Primaria en todas las áreas de conocimiento de manera transversal, facilitando de esta manera la educación patrimonial en la formación inicial de los futuros docentes. Razón por la cual al objetivo principal anteriormente expresado se sumaron otros objetivos específicos con el fin de facilitar a los participantes en general, y a nuestro alumnado en particular: analizar el valor educativo del Patrimonio Cultural; valorar la Educación Patrimonial; favorecer la Didáctica del Patrimonio; conocer las diferentes metodologías y estrategias didácticas para la enseñanza y aprendizaje del patrimonio; crear propuestas didácticas innovadoras; orientar en la selección de contenidos adecuados para la enseñanza del Patrimonio; mostrar las dificultades que presenta su enseñanza – aprendizaje; fomentar la cultura emprendedora como motor para la Educación Patrimonial y favorecer la inclusión.

En su segunda edición, puesta en marcha junto con los miembros del Grupo de Investigación UNES, colaboró el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, la Facultad de Ciencias de la Educación, y la *spinoff* de la UGR Conecta13.

La primera edición se inició en el segundo semestre del curso 2018/2019, concretamente en marzo, con una duración de cuatro semanas. Organizado en cuatro módulos, para obtener el certificado había que superar los cuestionarios y el 50% de las actividades, propuestas y recursos que se evaluaban de forma individualizada mediante pares. El curso fue dinamizado a través de las redes sociales. Dado que es un curso abierto, masivo y en línea en el cual podían participar personas de ámbitos diferentes, el profesorado participante en el proyecto propuso a su alumnado que se matriculara y realizara el MOOC, como una actividad voluntaria y evaluable dentro de la asistencia y participación que representaba, como está recogido en las Guías Docentes, un 10 % de la nota final y además podían obtener un certificado. Los inscritos en esta primera edición fueron 594. El índice de finalización total fue del 44,4% (266). Resultados bastantes

exitoso si se tiene en cuenta que una de las dificultades que presentan los MOOC es que el porcentaje finalización total suele ser por debajo del 20%. En esta ocasión no controlamos en número de alumnos/as inscritos pues al ser una actividad voluntaria fue suficiente con la entrega del certificado.

Para la segunda edición, se diseñaron nuevas actividades y se fortaleció el plan de dinamización en redes sociales. La fecha de inicio fue el 8 de marzo, una semana antes de la suspensión de las clases por el COVID-19. Como el curso anterior, estaba previsto que el alumnado lo realizara como una actividad voluntaria y evaluable en las asignaturas mencionadas. Pero el confinamiento decretado por la declaración del estado de alarma hizo que se convirtiera en una oportunidad no solo para la docencia sino también para la evaluación continúa propuesta desde la UGR en su Plan de Contingencia.

2.2. El MOOC como instrumento para la evaluación continua en tiempos de COVID-19

A partir de ese momento, los miembros del equipo iniciaron un análisis para ver las posibilidades que ofrecía el MOOC como una alternativa de la evaluación no presencial sumativa, siempre dentro de la evaluación continua que nos permitiera calificar las competencias de nuestro alumnado desde los criterios de calidad que requería la docencia universitaria en las circunstancias de alerta y confinamiento provocadas por la COVID-19. Tomando como punto de partida el «Informe Horizon de 2004» en donde se recoge que los MOOC permiten al alumnado complementar su formación y experiencias en instituciones tradicionales a través de recursos *online* abundantes y gratuitos pero que había que seguir trabajando, en la necesidad creciente de encontrar modelos para determinar la mejor manera de fomentar la colaboración, la interacción y la evaluación a gran escala. El MOOC en el contexto social provocado por el COVID-19 se convirtió en una oportunidad para la evaluación.

3. RESULTADOS

Tomando como referencia la necesidad establecida por dicho informe, iniciamos el análisis del MOOC, para utilizarlo como herramienta de evaluación. Consideramos adecuado para ello que pasara a ser una de las actividades que formaban parte de la parte práctica de la asignatura y así quedó reflejado en la agenda, donde se quedó recogido que para que se le otorgara un valor sumativo dentro de la evaluación continua el alumnado

debía superar el 85% de las actividades incluidas en el MOOC. Pero además de incluirlo como un elemento evaluable en la parte práctica, favoreció continuar y avanzar en la docencia teórica a través de sus materiales descargables, cuyos contenidos coincidían con los del temario recogido en la Guía Docente. Para que cumpliera con este objetivo hubo que hacer modificaciones en la dinámica del MOOC que consistieron en: elaboración de un listado del alumnado del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales (350 alumnos, el total de matriculados es 720) en el que se incluyó la clave de acceso a la plataforma del MOOC lo que permitió controlar la actividad de cada uno de ellos. Para hacer más completa y fiable la evaluación se alargó casi un mes la finalización del MOOC, con el objetivo de que el alumnado pudiera finalizar todos los trabajos evaluables planteados. Igualmente se intensificó la dinamización.

El resultado ha sido positivo ya que de los 720 inscritos, 462 (59,4%) finalizaron el MOOC, de los cuales 311 (67%) eran alumnos. A pesar de que ha supuesto un esfuerzo en la dinamización para el profesorado encargado de llevarla a cabo, provocada por el intenso contacto que se ha mantenido con el alumnado y dar solución a los problemas que iban surgiendo relacionados especialmente con la evaluación por pares, ya que se han producido incidencia al mostrar el alumnado en ocasiones su desacuerdo con dicha evaluación. A pesar de ello la intensa participación en redes sociales, especialmente en Twitter, frente a la primera edición que fue Facebook la mas utilizada, ha generado una comunidad de aprendizaje que se mantiene viva y se ha generado un archivo con los trabajos subidos por el alumnado de más de 500 trabajos, presentados como infografías, que constituyen un material de gran interés que hay que revisar y seleccionar de cara a una futura publicación y que sin duda ha sido una de las grandes aportaciones de la evaluación a través del MOOC Educación y Patrimonio en tiempos de COVID-19.

El conjunto de acciones realizadas ha resultado altamente interesante como sistema del aprendizaje, adquisición de competencias y evaluación, en adaptación a lo indicado en las adenda de las guías docentes de las distintas asignaturas; cubriendo además dinámicas prácticas que difícilmente se podrían haber resuelto para satisfacer los objetivos presentes en las guías docentes y así lo expusimos en el Encuentro virtual sobre la investigación relacionada con la COVID-19 que tuvo lugar el 15 de abril organizado por el Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada.

4. DISCUSIÓN

Los MOOC no están diseñados para evaluar. No obstante, siguiendo lo recogido en el «Informe Horizon de 2019» nuestro objetivo es continuar avanzando para que su utilización para evaluar sea efectiva. Por ello de cara al curso próximo se van a realizar modificaciones que faciliten la evaluación dado que el problema del COVID-19 continúa y la docencia *online* requiere diseñar nuevos instrumentos de evaluación. Dichas modificaciones se van a efectuar tras la realización de un estudio cualitativo basado en variables sociodemográficas y nivel de satisfacción y logro de los objetivos tanto de nuestro alumnado como de los participantes en general, así como del profesorado implicado que permitan implementar estrategias conducentes a que el MOOC se convierta en una parte complementaria de la educación formal y constituya un aporte esencial como sistema evaluativo continuo en un periodo de crisis sanitaria.

5. CONCLUSIONES

Aunque por definición el MOOC es un curso abierto y masivo del ámbito de la Educación no formal, el equipo de trabajo actuará asumiendo como objetivo que el MOOC sea una herramienta útil y eficaz de enseñanza y evaluación en el marco de los estudios de Grado de Educación Infantil y Primaria impartidos en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada. Teniendo en cuenta que la evaluación del proceso de aprendizaje siempre ha sido un proceso complejo (York et al., 2015), sobre todo, porque tiene una influencia muy relevante en la calidad del proceso (Fernández, 2020). Si no evaluamos correctamente, el aprendizaje no será de calidad y habremos perdido mucho tiempo y recursos para no conseguir el objetivo principal de mantener los estándares calidad también en tiempos de COVID-19.

REFERENCIAS

- AA.VV. (2017). *Resumen Informe Horizon 2019. Educación Superior*. Madrid: Instituto de Tecnología Educativa y Formación del Profesorado (INTEF).
<https://intef.es/Noticias/resumen-informe-horizon-2019/>
- Arteaga, J. M. (2019). *Mooc como estrategia de aprendizaje en educación superior* (trabajo fin de grado). Universidad de Córdoba, Colombia.
<https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/2557>

- Cabero, J. (2015). Visiones educativas sobre los MOOC. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(2), 39-60. <https://doi.org/10.5944/ried.18.2.13718>
- Fernández, M. (2020). *Escenarios de evaluación en el contexto de la pandemia por la COVID-19: la opinión del profesorado*. Madrid: SantillanaLAB. <https://www.santillanalab.com/>
- Fernández Ferrer, M. (2019). A critical review of MOOC: clues for their future in the framework of online learning. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 73-88. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.11275>
- Gea, M. (2016). *Experiencias MOOC: Un enfoque hacia el aprendizaje digital la creación de contenidos docentes y comunidades online*. Universidad de Granada.
- Universidad de Granada. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. (2020). *Adenda Guía Docente Patrimonio Artístico en Educación Infantil y su proyección educativa*. http://dsociales.ugr.es/pages/docencia/guias_docentes/guiipatrimonioartisticoei_1920
- Universidad de Granada. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. (2020). *Adenda Guía Docente Patrimonio Histórico y Cultural y su didáctica*. http://dsociales.ugr.es/pages/docencia/guias_docentes/guiipatrimonioartisticoei_1920
- Universidad de Granada. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. (2019). *Guía Docente Patrimonio Histórico y Cultural y su didáctica*. http://dsociales.ugr.es/pages/docencia/guias_docentes/guiipatrimonioartisticoei_1920
- Universidad de Granada. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. (2019). *Guía Docente Patrimonio artístico en educación infantil y su proyección educativa*. http://dsociales.ugr.es/pages/docencia/guias_docentes/guiipatrimonioartisticoei_1920
- Universidad de Granada. [MediaLab UGR] (27 ABR 2020). *Encuentro virtual sobre investigación relacionada con el COVID-19* [archivo de vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=A43YYQ2MIZo>

York, T., Gibson, C. y Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20(5).
<https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03>

Zapata Ros, M. (2019). Los MOOC en la crisis de la Educación Universitaria. Docencia, diseño y aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 19(1).
<https://revistas.um.es/red/article/view/395311>

CAPÍTULO 39

ENSEÑAR Y EVALUAR EN TIEMPOS DE COVID: LA EXPERIENCIA DEL MOOC EDUCACIÓN Y PATRIMONIO CULTURAL

Carolina Alegre Benítez y Antonio Tudela Sancho

1. INTRODUCCIÓN

Los MOOC (Massive Open Online Course), constituyen un paso más allá en la universalización de contenidos y el acceso a la información. El uso de plataformas LMS (Learning Management System) y las iniciativas de OCW (Open CourseWare) constituyen un precedente de los MOOC denominados como de tipo X, basados en modelos de educación no formal y especialmente populares desde la década de 2010 debido a que favorecen la autogestión del conocimiento y la creación de redes colaborativas siguiendo el principio de conectividad (Cabero, 2015; Fernández Ferrer, 2019; García-Peñalvo, Fidalgo-Blanco y Sein-Echaluce, 2020; Zapata-Ros, 2013).

Entre los actuales temas de debate relacionados con este tipo de cursos masivos destaca la capacidad de los MOOC para transformar el modelo universitario. Desde lo social, existe una línea de estudio que considera los MOOC como elemento fundamental de una transformación del modelo universitario, esto implicaría la desaparición de universidades de baja calidad frente a la ampliación de la oferta de estudios en línea por parte de las mejores universidades del mundo. En contrapartida, gran parte del profesorado universitario representa otra corriente que percibe los MOOC no tanto como una actividad formativa académica sino más bien como una acción de marketing de las universidades. Desde lo académico, la opinión del profesorado, el alumnado y la institución no siempre coincide: para los docentes el esfuerzo de dedicación que requiere un MOOC no se reconoce como carga docente, por otra parte, los MOOC están dirigidos a un público general y no ateniendo al perfil de una asignatura y alumnado universitario (García-Peñalvo, Fidalgo-Blanco y Sein-Echaluce, 2020).

En esta línea de reflexión, Ruiz Bolívar (2015) analiza si los MOOC son realmente una alternativa válida frente al modelo tradicional vigente actualmente en la educación superior e identifica voces partidarias y detractoras. Por un lado, es cierto que los MOOC han supuesto un avance formidable en la democratización del conocimiento, cualquier

persona con una conexión a la red tiene acceso a estos cursos y además representa un espacio de inclusión para aquellas personas que por cuestiones económicas no acceden al sistema educativo formal superior.

Por otro lado, el modelo de enseñanza de los MOOC podría poner en riesgo aspectos básicos del proceso de enseñanza y aprendizaje como el intercambio entre profesor y alumno. Además, otra cuestión a considerar es el bajo porcentaje de estudiantes que finalizan los cursos, debido a que no cuentan con un perfil adecuado para su realización, la masificación de inscriptos hace difícil la atención docente personalizada, la revisión por pares suele presentar deficiencias y causa descontento entre los participantes, el diseño pedagógico y el sistema de evaluación resultan endeble, los costes para acceder a un certificado oficial no están claros desde el inicio, etc.

Acercas de las posibilidades que representan los MOOC en la educación superior, Campi (2014) esboza una serie de planteamientos para pensar los MOOC como un modo de hackear el sistema universitario en entornos virtuales. Para empezar, se pregunta si los MOOC son realmente una respuesta posible al desencanto que produce el programa educativo clásico constantemente puesto en cuestión desde múltiples sectores. En este sentido, recuerda que el modelo de universidad tradicional que responde a una sociedad que ya no existe, masiva, cercada por un aula y caracterizada por clases magistrales no parece alejarse demasiado del modelo de enseñanza que propone un MOOC en tanto que curso masivo articulado en torno a vídeos que funcionan como “micro clases magistrales”. Frente a esta suerte de encrucijada, se plantea la necesidad de abandonar un primer momento de optimismo exagerado acerca de los MOOC y poner de relieve las expectativas reales de este tipo de cursos como instrumentos efectivos para hackear la educación. En este esfuerzo de análisis cobra relevancia la noción de convergencia tecnológica como: “[...] posibilidad real de proveer y recibir contenidos comunicacionales educativos, pero no solamente, sobre múltiples formatos, dispositivos y redes, tanto de servicios tradicionales de educación y comunicación como de sus más recientes innovaciones en los campos de voz, datos, sonidos e imágenes” (Campi, 2014: p. 61).

Desde un enfoque didáctico, Rúa (2014) analiza el modelo de enseñanza de diversos MOOC para establecer si realmente aplican propuestas didácticas de tipo constructivistas y propone algunas pautas útiles para que los cursos masivos en líneas rompan con el modelo de enseñanza basada en la transmisión del conocimiento. Primero, las clases deben plantear problemas reales a las personas que aprenden; segundo, un MOOC tendría

que proponer a los participantes poner en circulación los conocimientos previos sobre el problema; tercero, es necesario que diseñe situaciones de enseñanza capaces de generar nuevos conocimientos; cuarto, el desarrollo del MOOC debe promover la vinculación de los contenidos con el problema de partida; quinto, el curso debería emplazar la resolución de problemas integrando los nuevos conocimientos; sexto, debe propiciar el intercambio entre los participantes. Del estudio de Rúa se desprende que en la actualidad son escasos los MOOC cuya propuesta se ajusta totalmente a un enfoque constructivista.

El trabajo se propone analizar el alcance y las limitaciones del MOOC “Educación y Patrimonio Cultural: fundamentos, contextos y estrategias didácticas”, implementado por el grupo de investigación UNES. Universidad, escuela y sociedad (Hum-985) en colaboración con el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada en el contexto de la crisis sanitaria causada por la COVID-19 que tuvo un enorme impacto en el desarrollo de las actividades académicas universitarias. En este sentido nos preguntamos: ¿Pueden los MOOC sustituir o complementar el actual modelo formativo universitario? ¿Puede un dispositivo pensado para el ámbito educativo no formal integrarse en las programaciones didácticas?

2. MÉTODO

Este trabajo se propone indagar acerca de la experiencia de los participantes del MOOC Educación y Patrimonio Cultural con la finalidad de examinar el curso como una herramienta de enseñanza y evaluación eficaz en el contexto de la puesta en marcha del Plan de contingencia para la docencia y evaluación no presencial de la Universidad de Granada. La metodología en la que se enmarca el trabajo es eminentemente cualitativa, se trata de un estudio de tipo descriptivo.

Para desarrollar la propuesta se diseñó un cuestionario con preguntas cerradas para determinar el perfil de los participantes y conocer el nivel de logro durante el curso, adicionalmente se solicitó a los mismos que respondieran de forma abierta acerca de su experiencia durante el curso indicando posibles aspectos de mejora. La implementación del cuestionario se realizó mediante la herramienta de creación y administración de encuestas conocida como “Formularios de Google” que ofrece Google Drive. Los datos extraídos se analizaron mediante la técnica de análisis de contenido, teniendo en cuenta las siguientes variables: edad, sexo, país de origen, centro de estudios o trabajo, percepción acerca del curso. La población del estudio está conformada por un total de

382 individuos, cifra que corresponde al total de participantes que finalizaron el curso con éxito, y la muestra está constituida por 175 individuos, cifra que corresponde al total de participantes que han accedido a responder al cuestionario de forma voluntaria al final del curso.

3. RESULTADOS

3.1. Características generales del MOOC

El MOOC Educación y Patrimonio Cultural se enmarca dentro del Proyecto de innovación docente: “MOOC: patrimonio y educación. Transferencia, internacionalización e innovación en la docencia y evaluación del aprendizaje”, financiado por la Universidad de Granada y desarrollado durante el curso académico 2018-2019 en el marco del Grupo de Investigación UNES. Universidad, escuela y sociedad (HUM-985) en colaboración con El Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, la Universidad Federal de Alfenas (Brasil) y Conecta13 Educación y Desarrollo Profesional S. L. (spin-off de la UGR).

Se trata de la segunda edición del curso celebrada entre el 09 de marzo y 27 de abril del año 2020, con un esfuerzo estimado de cinco horas a la semana. Fue implementado principalmente en la asignatura denominada “El Patrimonio histórico y cultural y su didáctica”, impartida en el Grado de Educación Primaria. Además, el carácter abierto y masivo del curso en línea ha fomentado la participación de un amplio número de personas provenientes de diversas partes del mundo, así como diferentes ámbitos profesionales vinculados a la educación.

El MOOC Educación y Patrimonio Cultural parte de la investigación docente sobre Educación Patrimonial realizada en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada (Cambil Hernández y Tudela Sancho, 2017). El curso se presenta como un instrumento para dar a conocer al profesorado tanto aspectos relacionados con el concepto de patrimonio, como herramientas y estrategias didácticas para su enseñanza y está estructurado en cuatro módulos: 1) La enseñanza y aprendizaje del Patrimonio; 2) Referentes disciplinares y didácticos; 3) El Patrimonio cultural hoy; y 4) Patrimonio inmaterial y emprendimiento.

Cada módulo, de una semana de duración, comienza con un vídeo cápsula en el que se presenta una síntesis de los temas incluidos en el módulo y se anima a los participantes

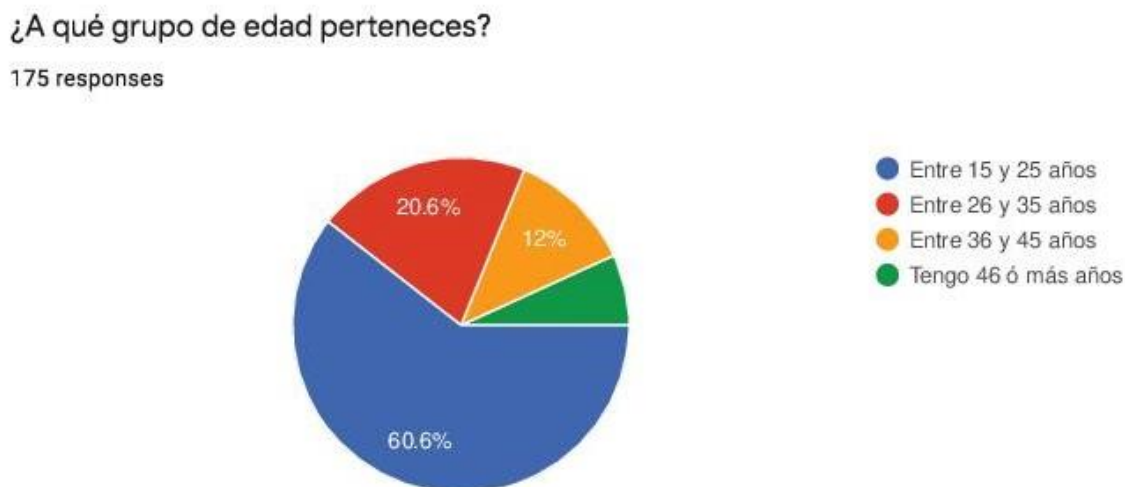
a interactuar y generar contenidos como resultado de su propio proceso individual de aprendizaje. Además, al finalizar cada módulo se incluye un test de evaluación, así como actividades y tareas. En el caso de las actividades y tareas encomendadas por módulo se adoptó el conocido como sistema de evaluación entre pares o iguales. El equipo de dinamización alentó la interacción entre participantes mediante el foro de discusión alojado en la Plataforma, la página de Facebook y la cuenta de Twitter del MOOC. Finalmente, es importante señalar que debido a las circunstancias de crisis sanitaria provocada por la COVID-19 la organización del curso decidió extender la finalización del MOOC, organizado inicialmente para llevarse a cabo en cuatro semanas.

3.2. Perfil de los participantes del MOOC

Las características propias del MOOC, su carácter masivo y abierto, ha fomentado la participación de personas de edades muy diversas. Así, la distribución por edades es la siguiente: 106 participantes han declarado tener entre 15 y 25 años de edad (60,6%), 36 participantes se sitúan entre los 26 y 35 años (20,6%), 21 participantes se encuentran en la franja de 36 a 45 años (12%) y 12 participantes declaran tener 46 años o más (6,9%). Como puede observarse, la franja de edad con más participantes es la que se encuentra entre los 15 y 25 años de edad, esta distribución puede atribuirse a que una gran parte de las personas que realizaron el curso son estudiantes de diferentes Grados de la Universidad de Granada.

Figura 1.

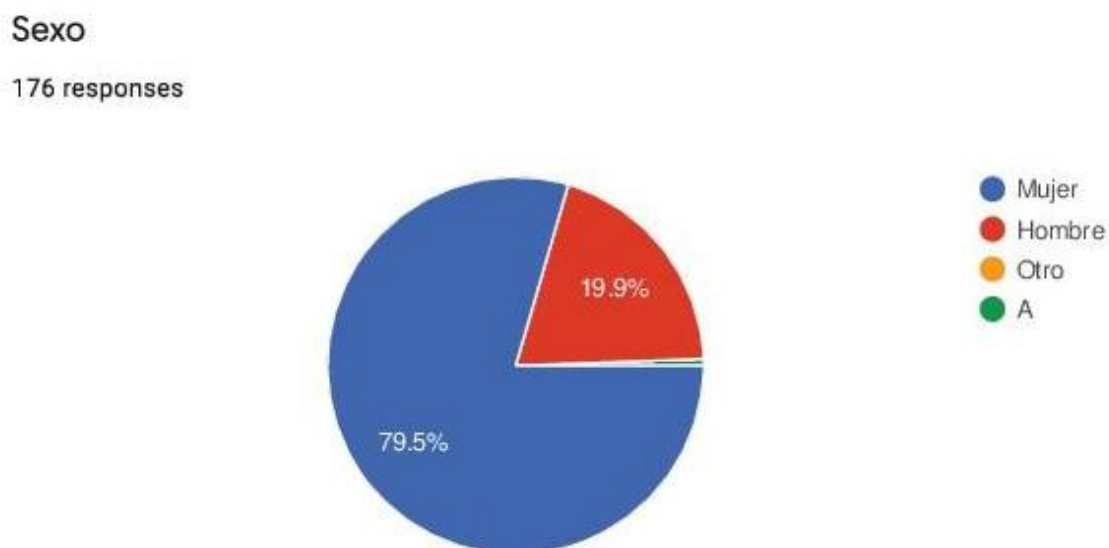
Distribución de los participantes por edad (%)



Del total de participantes que accedieron a responder al cuestionario, 140 son mujeres (79,5%) y 35 son hombres (19,9%). En cuanto al país de origen, la mayor parte de los participantes proceden de España, sumando un total de 162 personas. Además, de forma muy minoritaria se encuentran participantes procedentes de otros países: 3 de Cuba, 3 de Ecuador, 2 de Argentina, 2 de Chile, 2 de Colombia y 1 de México. También hay que tener presente que del total de participantes que respondieron el cuestionario de forma voluntaria 120 personas declararon cursar actualmente estudios en la Universidad de Granada, sobre todo en los Grados de Educación Infantil y de Educación Primaria, pero también en diversos programas de Doctorado de la Universidad.

Figura 2.

Distribución de los participantes por sexo (%)



Por otra parte, se solicitó a los participantes no adscritos a la UGR, en total 55 personas, que indicaran su centro de estudio o trabajo. Se identifican participantes de otras universidades españolas como la Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Murcia, Universidad de Sevilla, Universidad de Córdoba, Universidad de Alicante, Universidad de Barcelona, Universidad de Málaga, Universidad de Jaén; también de universidades del ámbito latinoamericano como la Universidad Autónoma del Caribe, la Universidad Politécnica Salesiana Guayaquil Ecuador y la Universidad Hermanos Saiz Montes de Oca Pinar del Río Cuba. Para completar el panorama, se indicaron centros de trabajo como el Centro Guadalinfo de Alcolea Almería, Centro Guadalinfo Fuente Palmera Córdoba, diferentes Ayuntamientos y Administraciones locales de España, colegios públicos e institutos de enseñanza secundaria.

3.3. Percepción de los estudiantes acerca del desarrollo del MOOC

3.3.1. Aspectos positivos

Entre los aspectos que los participantes valoran como positivos se encuentran los materiales en abierto que ofrece el MOOC y la posibilidad de acceder al conocimiento aprendiendo de forma amena y alejada del formato libro tradicional. El siguiente comentario refleja lo expresado: “El MOOC es una buena técnica para obtener un certificado aprendiendo de forma dinámica y diferente a la de los libros”. En un tono muy parecido, otro participante comenta: “Me ha encantado la forma tan interactiva y divertida de enseñar contenidos” Otro elemento positivo que destacan los participantes tiene que ver con los espacios habilitados para seguir y desarrollar el curso en las redes sociales. Además, se ponen en valor las diferentes propuestas de actividades de cada módulo: “En general el curso ha estado muy bien y las actividades propuestas eran todas entretenidas y originales”; “Me ha encantado, ese enfoque de impartir contenidos a la vez que proponéis actividades para la evaluación mediante el uso de las TIC, me ha venido súper bien porque estaba oxidada. Se ha hecho súper entretenido”. Los participantes también aprecian el contenido estructurado en los cuatro módulos del MOOC, el siguiente comentario constituye un buen ejemplo: “El contenido del curso es excelente, sobre todo el de relacionar el patrimonio con el género. Muy satisfecha con lo que he aprendido sobre creación de material digital”. Finalmente, un buen número de apreciaciones señala el buen desempeño de los responsables de la dinamización del MOOC, especialmente en la pronta respuesta a las preguntas y problemas surgidos a lo largo del curso.

3.3.2. Propuestas de mejora

Acercas de las propuestas de mejora, los participantes han señalado varios aspectos importantes que deben ser considerados de cara a la puesta en marcha de futuras ediciones del MOOC. Entre estas propuestas de mejora, hay que destacar que varios participantes han mencionado que se podría optimizar el empleo de los contenidos audiovisuales. Otro de los aspectos señalados tiene que ver con el pedido de internacionalización de MOOC, al respecto uno de los participantes apunta lo siguiente: “internacionalizarlo mucho más, tanto en el contenido usado como ejemplo, como en el contenido usado para el desarrollo

de las actividades. Está bien conocer a España y todo lo que su patrimonio aporta, pero también hay un mundo allá afuera lleno también de cosas interesantes”. Los participantes también han hecho notar la falta de interacción en tiempo real entre dinamizadores y participantes: “Pienso que sería interesante realizar alguna clase online que fomentaran la participación de alumnado en tiempo real”.

Pero sin duda el tema que ha generado mayor inquietud entre los participantes y que acapara gran parte de los comentarios y sugerencias realizadas tiene que ver con la evaluación, concretamente con el sistema de evaluación por pares implementado a lo largo del desarrollo del MOOC. En lo que sigue se pueden apreciar ejemplos de las apreciaciones esbozadas por los participantes:

- “Que las actividades no sean evaluadas por los compañeros y compañeras”.

- “Un problema son la manera de corregir de las actividades de pares pues muchos ponen una calificación no adecuada, perjudicando a quien se ha esforzado en realiza un buen trabajo”.

- “Me ha gustado mucho, pero se podría evaluar de otra forma, consiguiendo objetivos por ejemplo ya que los compañeros no se toman en serio las correcciones”.

- “Debería el comité organizador y directiva del MOOC revisar las calificaciones puestas por el alumnado que actúa como par ciego. Aunque no he tenido problemas directamente, si me han comentado algunos colegas su extraña evaluación”.

- “En cuanto a las tareas y evaluaciones, considero que sería de mayor utilidad y más enriquecedor si algún docente revisará y comentara los trabajos entregados... Si bien entiendo que puede darse el caso de que haya muchos estudiantes enrolados en el curso y que el profesor no se de abasto, creo que un pequeño comentario a alguna de las tareas que entregamos mostraría un poco más interés del profesorado y sin duda eso nos ayudaría a crecer y, sobre todo, nos motivaría en las próximas entregas”.

- “Me ha parecido muy interesante todo el contenido y la mayoría de las actividades. Como sugerencia eliminaría la evaluación entre pares, me parece que en ocasiones puede ser un poco injusta, ya que la información de la que dispone la persona que evalúa está sesgada”.

- “Mejoraría las correcciones entre pares. No es justo que alguien que no me conoce de nada corrija mis trabajos y me puntúe con una nota que no merezco”.

- “Pienso que la evaluación debería ser por uno de los coordinadores del curso y no por los propios alumnos, ya que esas evaluaciones son muy subjetivas y algunas sin

conocimientos y nos jugamos el curso ya que la nota que nos pongan es la nota que se queda”.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de las respuestas de los participantes del MOOC Educación y Patrimonio Cultural pone de manifiesto aspectos importantes a tener en cuenta para el desarrollo de futuras ediciones del curso. Igualmente, la percepción de los estudiantes acerca del curso aporta elementos interesantes para reflexionar en qué medida los MOOC se presentan como una herramienta útil susceptible de sustituir o complementar el modelo actual de enseñanza universitaria. Ruiz Bolívar (2015) hacía nota la importancia de los MOOC como un avance extraordinario en la democratización del conocimiento, aspecto que destacan y ponen en valor varios participantes del MOOC, señalando por ejemplo la oportunidad que supone el acceso a los documentos en formato PDF con el contenido del curso disponibles para bajar desde la Plataforma del MOOC.

Al inicio del trabajo, se componía un panorama acerca de los debates actuales en torno a los MOOC. Uno de los aspectos considerados como limitación tenía que ver con la masificación de participantes que dificulta la atención docente personalizada. En este sentido, hay que destacar que la percepción de los participantes del MOOC Educación y Patrimonio Cultural acerca de la interacción docente-estudiante durante el desarrollo del curso ha sido positiva. El equipo de dinamización del MOOC, conformado por técnicos y profesorado universitario, ha respondido con rapidez y celeridad las inquietudes y consultas de los participantes. Aunque es cierto que en este caso concreto el trabajo realizado por el equipo ha tenido un reconocimiento académico, en general los autores apuntan a que la labor de apoyo realizada en los MOOC por docentes universitarios no siempre está reconocida, ni implica por ejemplo una reducción de la carga docente, etc. (Campi, 2014; Rúa, 2014; Zapata-Ros, 2013).

Otro de los temas de debate que plantean los MOOC tiene que ver con el sistema de evaluación. En general los estudios revelan que este tipo de cursos tienen sistemas de evaluación que resultan endebles y especialmente la implementación de la evaluación por pares suele ser deficiente causando malestar entre los participantes. Los resultados del presente trabajo se sitúan en la línea de lo encontrado en trabajos similares (Fernández, 2014; Fernández-Rodríguez, Miralles-Muñoz y Cima-Muñoz, 2018; Sánchez y Escribano, 2014). Es importante señalar que del total de 175 participantes que

respondieron el cuestionario, 120 son estudiantes de la Universidad de Granada que actualmente cursan estudios de grado o postgrado. Si en el actual modelo universitario la evaluación constituye uno de los ejes fundamentales, es posible afirmar que entre las mayores dificultades para imaginar los cursos masivos como complementos de la enseñanza universitaria presencial se encuentra el sistema de evaluación que proponen los MOOC. En relación con esta circunstancia, las respuestas y comentarios de mejora de los participantes ponen de manifiesto el malestar de los estudiantes al ser evaluados por sus pares y el reclamo general de ser evaluados por el profesorado. De esta manera los participantes otorgan al profesorado una suerte de autoridad para emitir calificaciones y los reconocen como depositarios de conocimiento, ajustándose por lo tanto a los parámetros clásicos que identifican el actual modelo universitario que se ha visto afectado por la pandemia.

REFERENCIAS

- Cabero, J. (2015). Visiones educativas sobre los MOOC. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(2), 39-60. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.18.2.13718>
- Cambil Hernández, M. E. y Tudela Sancho, A. (Coords.) (2017). *Educación y patrimonio cultural: Fundamentos, contextos y estrategias didácticas*. Pirámide.
- Campi, W. (2014). De los MOOC y de hackear la educación superior en entornos virtuales. En W. Campi y M. Pérez (Comps.), *MOOC. Debate abierto* (pp. 51-67). Universidad de Quilmes. <https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/327/mooc.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fernández, V. (2014). *Experiencia de los participantes en el MOOC “Innovación Educativa Aplicada” de la Universidad Politécnica de Madrid. Valoración de sus puntos fuertes y debilidades* (Tesis de Máster, Universidad de Salamanca). https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/123394/TFM_FernandezHermo_MOOC_final.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fernández Ferrer, M. (2019). Revisión crítica de los MOOC: pistas para su futuro en el marco de la educación en línea. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 73-88. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.11275>

- Fernández-Rodríguez, J., Miralles-Muñoz, F. y Cima-Muñoz, A. (2018). Conceptualización, retos, dificultades y posturas de aprendizaje en cursos MOOC. *RIDE: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 3-21. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.380>
- García-Peñalvo, F. J., Fidalgo-Blanco, A. y Sein-Echaluce, M. L. (2020). Los MOOC: un análisis desde una perspectiva de la innovación institucional universitaria. *La Cuestión Universitaria*, 9, 117-135.
- Rúa, A. (2014). La metodología de enseñanza desplegada por los MOOC. En W. Campi y M. Pérez (Comps.), *MOOC. Debate abierto* (pp. 69-103). Universidad de Quilmes. <https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/327/mooc.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ruiz Bolívar, C. (2015). El MOOC ¿un modelo alternativo para la educación universitaria? *Apertura*, 7(2), 1-14.
- Sánchez, E. y Escribano, J. (2014). Aleatoriedad en la evaluación de los MOOC. *3C TIC. Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 3(1), 36-51.
- Zapata-Ros, M. (2013). MOOCs, una visión crítica y una alternativa complementaria: La individualización del aprendizaje y de la ayuda pedagógica. *Campus Virtuales*, 12(1), 20-38.

CAPÍTULO 40

ESPACIOS VIRTUALES Y ESCOLARES: INTERACCIONES ANTES Y DESPUÉS DEL COVID-19

Juan Miguel Martínez Martínez

1. INTRODUCCIÓN

El uso de las redes sociales se ha convertido en un elemento central en la sociedad del conocimiento, sobre todo entre los jóvenes con edades comprendidas entre 15 y 25 años. Ellos son los mayores consumidores de internet y de dispositivos electrónicos a nivel de España y de Europa, siendo los espacios virtuales parte fundamental de su día a día (Megías & Rodríguez, 2014). La revolución que han supuesto las redes sociales para la transmisión de la información y la comunicación está planteando nuevos escenarios de aprendizaje dentro y fuera de las instituciones educativas. Por esta razón, desde agendas políticas internacionales, introducir las tecnologías dentro de las aulas es una prioridad (UNESCO, 2015), así como mejorar la formación de los docentes en este asunto (OCDE, 2015).

Las investigaciones sobre entornos virtuales han estado fuertemente ligadas a los estudios sobre educación, existiendo en la actualidad abundantes trabajos sobre el tema con distintos enfoques. Aunque el tema tratado en este trabajo ha sido abordado en trabajos anteriores, las actuales circunstancias de pandemia han traído cambios significativos. Nuestro trabajo se aproxima a cómo han sido estos cambios. Estudiamos los usos académicos de las plataformas virtuales dentro y fuera de la escuela y los elementos que han apoyado su uso durante la pandemia.

2. METODOLOGÍA

El propósito de este estudio es comprender la interacción entre los espacios virtuales y los espacios escolares en los procesos de aprendizaje. Del mismo modo, el trabajo pretende una breve aproximación a los cambios forzados por el covid19 y su impacto en la relación entre espacios virtuales y espacios escolares. Por esta razón, hemos apostado por una metodología de la investigación interpretativa, específicamente por el estudio de

caso (Stake, 2007), teniendo en consideración los planteamientos de Planella (2005) sobre la importancia de la hermenéutica en las investigaciones educativas. En nuestra investigación hemos llevado a cabo un estudio colectivo de casos para hacer una interpretación colectiva del tema (Simons, 2011).

2.1. Participantes

Para la realización de este trabajo de investigación contamos con la participación de 4 jóvenes de entre 15 y 16 años, 2 varones y 2 mujeres. La elección de este grupo de edad responde a su alto consumo de tecnología, como han demostrado otros trabajos en el campo (Gangneux, 2018; Megías & Rodríguez, 2014). También se tuvieron en cuenta ciertas características como el nivel de implicación y uso de las redes sociales, el sexo, o la edad (ver Tabla 1) para la configuración definitiva de los participantes.

Tabla 1.

Características de los casos.

Nº de caso	Uso de redes	Edad	Género
Caso 1	Alto	15	Varón
Caso 2	Bajo	16	Varón
Caso 3	Bajo	15	Mujer
Caso 4	Alto	15	Mujer

2.2. Técnicas de recogida de la Información

En la investigación empleamos dos de las herramientas más utilizadas en las investigaciones cualitativas: la entrevista en profundidad y la observación (Flick, 2014a), en concreto la observación se realizó mediante la etnografía virtual (Hine, 2004).

Las entrevistas en profundidad, o entrevistas semiestructuradas, consistieron en distintos encuentros cara a cara entre el investigador y los y las participantes, en los que se buscó comprender los significados que los jóvenes otorgan a sus prácticas en los espacios virtuales. Las entrevistas siguieron una lógica flexible y abierta, donde no existió un intercambio formal de preguntas y respuestas (Taylor y Bogdan, 1994). En este sentido, las entrevistas llevadas a cabo fueron una suerte de conversaciones en las que no seguimos un guion cerrado y único. La totalidad de entrevistas llevadas a cabo fue de 20 (5 por participante), con una duración aproximada de 45 minutos cada una. Las entrevistas

se realizaron en las casas de los jóvenes con el fin de que se sintiesen cómodos y sus discursos fluyesen de forma natural. Estos encuentros fueron grabados por al menos dos grabadoras con el fin de contrarrestar posibles fallos electrónicos, y así poder transcribir las entrevistas con éxito. Antes de llevar a cabo las primeras entrevistas elaboramos un protocolo de entrevista. Este protocolo se configuró teniendo en cuenta la bibliografía utilizada en el marco teórico, así como las preguntas de investigación y los objetivos. Siguiendo a Flick (2014a), elaboramos un guion de entrevista flexible y abierto para que pudieran surgir los temas importantes para los participantes, es decir, los temas “émicos” (Stake, 2007).

Además, utilizamos la etnografía virtual para determinar las prácticas que los participantes realizan mediante la tecnología, ya que es una herramienta adecuada para comprender qué se hace, por qué y en qué condiciones se actúa en el espacio virtual (Hine, 2004). La etnografía virtual o el seguimiento de las redes sociales se llevó a cabo durante 12 meses y se realizó, principalmente, en los perfiles de Instagram, aunque también, en menor medida, en los perfiles de WhatsApp. El registro de la actividad fue recogido en una suerte de diario que se completa con distintas notas de campo: en formato de audio, imágenes., etc. El seguimiento de las redes, y el análisis continuo, se llevó a cabo a partir de la segunda entrevista en profundidad, una vez que determinamos cuáles eran las redes sociales que utilizaban los participantes.

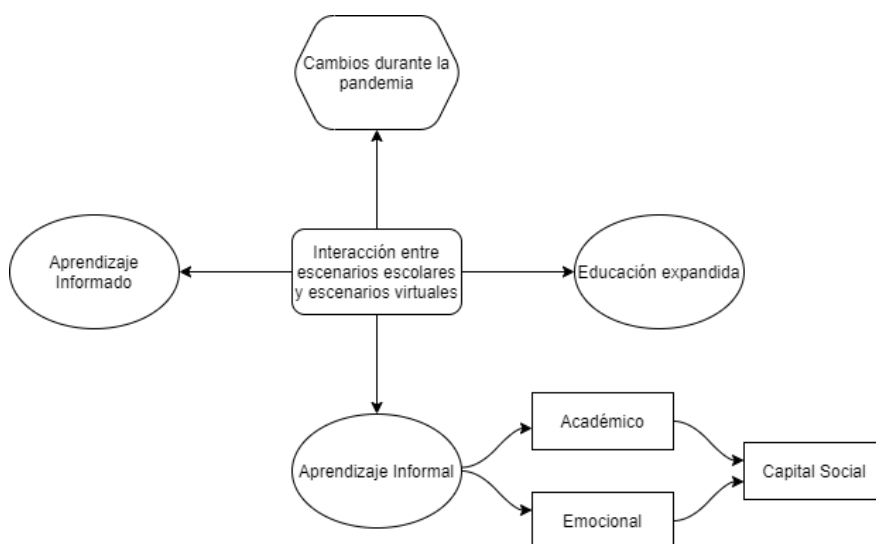
2.3. Proceso de análisis

Uno de los primeros pasos que condicionaron nuestro análisis tuvo que ver con la selección de la bibliografía (Planella, 2005) y la elaboración del marco teórico. En este sentido, la elección, la reducción y la elaboración de las fuentes ya fueron un primer filtro que condicionó nuestro análisis y la elección de unas categorías u otras. Del mismo modo, la organización de la información obtenida a través de las herramientas seleccionadas fue un primer momento que nos permitió tener organizados los datos para comenzar con su análisis a través de un sistema de categorización. El sistema que utilizamos fue deductivo-inductivo, es decir, partimos de investigaciones previas para contextualizar nuestra investigación, pero, al igual que la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), elaboramos la teoría a partir de los textos. Esto significó que a partir de los temas emergentes de los participantes completamos nuestro sistema definitivo de categorías.

Para nuestra investigación apostamos por un carácter cíclico de recogida y análisis de la información. En este sentido, desde que comenzaron las entrevistas y la etnografía virtual se clasificó y se categorizó toda la información para elaborar un sistema final de categorías. La recogida y el análisis de datos nos acompañaron durante toda la investigación en constante interacción (Glaser y Strauss, 1967). Así, utilizamos el sistema en espiral que plantean Miles y Huberman (1984), ya que nos permite repasar los temas y saturar la información que obtenemos a la vez que se elaboran los discursos de los participantes. El análisis se realizó utilizando el software de análisis NVivo.

Figura 1.

Sistema de categorías.



2.4. Cuestiones éticas de la investigación

Para nuestro trabajo utilizamos las orientaciones de Flick (2014b) en lo referido a las consideraciones éticas de la investigación:

- Consentimiento informado: se les facilitó por escrito a cada participante y a sus padres un documento que debían firmar donde se les informaba de los objetivos de la investigación, así como otras cuestiones del trabajo, como todo lo relativo al anonimato y la privacidad, por ejemplo.
- Confidencialidad: los informes son totalmente anónimos y no permiten identificar a ninguno de los participantes.

- Negociación del informe final: los resultados reflejados en el trabajo fueron consensuados en una última entrevista con los participantes.

3. RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados organizados por categorías.

3.1. Aprendizajes en espacios escolares y virtuales

Antes de la pandemia la utilización de las plataformas virtuales dentro de los institutos fue escasa y marginal. No ha existido una interacción suficiente entre los espacios virtuales y los espacios escolares. Cuando ha existido esta interacción ha sido de forma accesoria y secundaria: “bueno, Hotmail o Gmail principalmente, porque lo demás... Los profesores suelen enviar los trabajos por ahí, nos los tenemos que descargar o a veces se los tenemos que enviar” (Caso 4, Entrevista 2). Esto se debe en parte a que los informantes suelen utilizar las plataformas virtuales principalmente en sus hogares o fuera de los centros educativos. Dentro de los centros el uso de la tecnología es prácticamente inexistente.

Aunque no han utilizado la tecnología en las aulas para el aprendizaje, sí que han utilizado los espacios virtuales fuera de los centros educativos para tratar cuestiones académicas. Esta forma de aprendizaje ha sido denominada por distintos autores como aprendizaje informal (Erjavec, 2013). Los participantes utilizan las redes sociales para resolver cuestiones relacionadas directamente con la escuela. Por ejemplo: “sí, en plan: ¿tienes estos apuntes? ¿Tienes los ejercicios de matemáticas? Si no tengo libro pues lo pido” (Caso 3, Entrevista 1). Este aprendizaje informal se traduce en un sustento académico y emocional. Los informantes se apoyan para resolver problemas académicos como deberes, obtención de materiales, etc. Igualmente se comunican con sus compañeros y compañeras como apoyo emocional a través de conversaciones privadas y en los grupos de clase. Es importante destacar el papel que tiene el capital social para movilizar estos aprendizajes. Los participantes con un mayor capital social tuvieron menos dificultades para dar solución a sus problemas. Esto fue debido a la mayor cantidad de compañeros que podían dar respuesta a sus dudas. Del mismo modo, los informantes con un mayor capital social eran más propensos a utilizarlo.

Durante la pandemia la situación cambió sustancialmente. Los informantes cambiaron de una educación presencial a una educación a distancia. Comenzaron a utilizar una plataforma virtual para las tareas académicas, pero no tuvieron clases virtuales. En esta plataforma los profesores subían las tareas y los alumnos las descargaban y las volvían a subir a la plataforma una vez realizadas. En este sentido, la utilización de la tecnología por parte de los actores educativos aumentó debido a la situación de excepción. No obstante, las herramientas tecnológicas no fueron integradas en la metodología de los docentes.

El aprendizaje informal también aumentó durante este periodo, principalmente debido a problemas asociados a la entrega de las tareas con la nueva plataforma. La imposibilidad de tener un contacto en persona fue otro factor determinante para el aumento. Los informantes afirman haber estado más estresados en este tiempo debido a los cambios y las novedades en la enseñanza. Por ende, la búsqueda de apoyo emocional también se incrementó. El capital social de cada participante fue crucial para la resolución de problemas académicos, puesto que la comunicación con los profesores fue en líneas generales peor: “con más de uno sí que no mantuvieron contacto en todos los meses de confinamiento” (Caso 3, Entrevista 5).

3.2. Aprendizaje informado

Otro de los aspectos estudiados durante la realización de la investigación ha sido el de la utilización de la información para aprender, un concepto que algunos autores han llamado aprendizaje informado (Bruce, 2008). En este sentido, prestamos interés a las formas en que los participantes utilizaban la información para llevar a cabo tareas académicas y qué aprendizajes obtenían de esto.

Durante la investigación fue llamativo encontrar en los discursos de los participantes que en ninguna ocasión habían recibido formación efectiva sobre cómo tratar la información para realizar trabajos académicos: “a mí, por ejemplo, en el colegio no me enseñaron a buscar información, pero a mi hermana pequeña sí que se lo enseñan ahora” (Caso 1, Entrevista 2); “dependiendo del profesor, el profesor que teníamos de sociales no quería que lo buscásemos todo de la Wikipedia, porque a lo mejor hay cosas falsas... nos decía que buscásemos en más páginas por si acaso” (Caso 2, Entrevista 2). Esta falta de formación condiciona fuertemente la capacidad de búsqueda y el tratamiento de la información, así como el aprovechamiento de los recursos digitales para aprender.

De esta forma, observamos a través de análisis que en el primer paso de buscar información todos los participantes repetían formas de actuación. Así, realizan búsquedas en internet con el buscador Google, y a partir de ahí seleccionan alguno de los primeros resultados, casi siempre Wikipedia, que utilizan de fuente principal y complementan con la consulta de alguna otra página web. “Normalmente pongo las palabras clave de eso, y Wikipedia, y cuando ya has hecho un resumen o ya has hecho lo que necesitabas pue ya vas bajando las páginas” (Caso 1, Entrevista 2); “lo busco en la Wikipedia o en la página oficial de eso que busco, vas buscando páginas y ya está” (Caso 2, Entrevista 2); “la fuente más rápida es la Wikipedia pero es la menos fiable, entonces abro unas cinco páginas para ver la información en cada una, seleccionar y copiar y pegar... y después si eso le doy algún toquecillo o algo” (Caso 4, Entrevista 2).

Asimismo, el tratamiento que hacen de la información es similar en cada caso, los informantes no transforman la información que reciben de las páginas web, en este sentido, entendemos que no se produce un aprendizaje real, puesto que suelen copiar y pegar la información sin trabajarla. Así lo manifiestan: “la reviso toda, la resumo y pillo lo más importante, lo principal que yo veo y lo pongo, alguna parte la copio, pero si yo sé algo del tema y veo que no está en esa información pues lo añado” (Caso 3, Entrevista 1); “copia y pega, aunque no siempre” (Caso 2, Entrevista 2).

Durante el tiempo de educación a distancia, la mayor novedad fue que al no seguir el libro de texto los informantes tuvieron que buscar esa información por internet. Por tanto, aumentó el uso de internet y la utilización de información en la red virtual para resolver las tareas académicas. También obtenían la información de vídeos y documentales que los profesores les mandaban visualizar como tareas. Los participantes no recibieron ninguna pauta para buscar la información, a pesar de no contar con las explicaciones del profesor ni el libro de texto.

3.3. Educación expandida

Los participantes también utilizan las redes sociales para aprender fuera de los espacios escolares. El caso más destacado, puesto que no utilizan ninguna plataforma para uso académico como puede ser un MOOC, es el de la plataforma YouTube con los tutoriales: “Sí, bueno, estoy enseñándome a hacer cosas con tutoriales, que hay muchos también” (Caso 1, Entrevista 1); “en aprender cosas, porque algunas personas tienen canal de YouTube y suben a Instagram que han hecho un tutorial o algo... y ahí también puedes

aprender cosas...” (Caso 3, Entrevista 5). En este caso, la plataforma virtual ofrece la posibilidad de otorgar a los jóvenes una serie de aprendizajes fuera de los espacios formales educativos, un tema que han tratado las investigaciones relacionadas con la educación expandida y el aprendizaje ubicuo, por ejemplo (Rodríguez y Martínez, 2015).

Durante el Covid-19 los participantes mantuvieron o ampliaron la utilización de los espacios virtuales para obtener aprendizajes fuera del ámbito de conocimiento de las escuelas. Esto puede deberse a un mayor tiempo de exposición o a la necesidad de utilizar estos espacios para un número mayor de fines.

4. CONCLUSIONES

El propósito de este trabajo fue comprender la interacción entre los espacios virtuales y los espacios escolares en los procesos de aprendizaje, antes y después de la pandemia. Así pues, podemos concluir que antes de la pandemia la utilización de los espacios virtuales fue prácticamente inexistente, quedando la decisión de utilizar las plataformas virtuales a voluntad del docente, en línea con otros trabajos (Erjavec, 2013). Durante la pandemia se pasó a un sistema virtual de educación donde la enseñanza fue completamente a través de espacios virtuales. Sin embargo, la metodología empleada por los docentes no se tradujo en mejores prácticas. Los espacios virtuales funcionaron como meros espacios donde se albergaba información relacionada con tareas. En este sentido, nuestra hipótesis es que esta deficiencia se debe a dos factores: falta de inversión y de adquisición de espacios educativos virtuales por parte de la administración y falta de formación de los docentes en el manejo de herramientas virtuales.

Aunque la interacción entre los espacios virtuales y la escuela fue escasa, existieron otro tipo de aprendizajes que involucraron la interacción entre educación y plataformas educativas, como: aprendizaje informal, aprendizaje informado y educación expandida. Los procesos durante la pandemia se aceleraron con relación a estos tres elementos.

REFERENCIA

Bruce, C. S. (2008). *Informed learning*. Association of College and Research Libraries / American Library Association.

- Erjavec, K. (2013). Aprendizaje informal a través de Facebook entre alumnos eslovenos. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 21(41), 117-126.
- Flick, U. (2014a). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2014b). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.
- Gangneux, J. (2018). *Mediated young adulthood: social network sites in the neoliberal era*. University of Glasgow.
- Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Editorial UOC.
- Megías, I., y Rodríguez, E. (2014). *Jóvenes y comunicación: la impronta de lo virtual*. Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud: FAD, Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Sage publications.
- OCDE. (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. OECD Publishing.
- Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica: más allá de los datos en la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(Extra-12), 1-11.
- Rodríguez, E. F., y Martínez, R. A. (2015). Aprendizajes invisibles en contextos de educación expandida. Retos y oportunidades en la sociedad hiperconectada. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 1–16.
- Simons, H. (2011). *Estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4ª ed). Morata.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Paidós.
- UNESCO. (2015). *Leveraging Information and Communication Technologies to Achieve the Post-2015 Education Goal*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002430/243076E.pdf>

CAPÍTULO 41

LA ENSEÑANZA VIRTUAL EN LA UNIVERSIDAD DESPUÉS DEL BROTE DE LA COVID-19: ANÁLISIS DESDE LA EXPERIENCIA DISCENTE

Marina Principal Díaz

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo persigue reflexionar acerca de la experiencia de enseñanza online como estudiante de Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias la Educación en la Universidad de Granada como consecuencia de la suspensión de las clases presenciales debido a la declaración de pandemia por la COVID-19. Con esta finalidad se analizan dos de las herramientas utilizadas durante el confinamiento para el desarrollo de las clases, el MOOC “Educación y Patrimonio Cultural”, como parte de la asignatura obligatoria “El Patrimonio Histórico y Cultural y su Didáctica”, y la Plataforma de Recursos de Apoyo a la Docencia PRADO de la Universidad de Granada, empleada en las asignaturas de Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil, Didáctica de las Ciencias Experimentales II, Diseño y desarrollo del currículum de Matemáticas en la Educación Primaria y Educación Musical. Finalmente, se plantean una serie ventajas y las limitaciones de estas herramientas de enseñanza y aprendizaje y se realiza una propuesta de mejora de la enseñanza universitaria en entornos digitales adaptada a los tiempos de la pandemia. Todo ello desde la perspectiva de una estudiante cuya rutina universitaria se vio interrumpida abruptamente desde la puesta en marcha del Plan de Contingencia para la Docencia y Evaluación no Presencial en la Universidad de Granada.

Antes de la aparición de la COVID-19, en la modalidad presencial universitaria, la enseñanza online estaba vinculada a la idea de campus virtual, siendo esta una plataforma virtual que conecta a todos los miembros y organiza los servicios de una comunidad universitaria (Collis y Moneen, 2001). De esta forma el campus virtual se convierte en un espacio educativo paralelo al convencional desarrollado a partir de las redes digitales (Area Moreira, 2001). En Canadá durante la década de los años noventa aparecen las primeras plataformas virtuales con el objetivo de reforzar el proceso didáctico en el ámbito universitario, siendo acuñado el término learning platform por British Educational Communications and Technology Agency en Reino Unido, la agencia líder el desarrollo

e implantación de las TIC en el ámbito educativo. Durante los último diez años el campus virtual se ha convertido en la herramienta tecnológica más generalizada de la educación superior, la cual ofrece nuevos estilos de formación respecto al modelo educativo tradicional, permitiendo la realización de actividades, evaluación y la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje. (Pons, et ál., 2007). Anaya y Cordón (2004, p.3) señalan entre sus características principales las siguientes:

- Aportan flexibilidad e interactividad
- Permiten la vinculación a una comunidad virtual de alumnos. Son el medio por el cual se envían las dudas, propuestas y las solicitudes de orientación al profesor (tutorías virtuales). Además de ser el lugar donde se reciben las sugerencias de los profesores, son la vía que permite participar en la vida escolar o universitaria mediante los foros, los tableros de anuncios, el seguimiento de actividades propuestas, etc.
- Permiten acceder a materiales de estudio y a fondo de recursos, así como al enlace de materiales entre sí y con información o documentación ubicada en Internet.

Por otro lado, el fenómeno de los cursos virtuales formativos MOOC (cursos abiertos de acceso masivo, en inglés Massive Open Online Courses) ha logrado crear una gran expectativa en la comunidad académica universitaria, tratándose de herramienta educativa tecnopedagógica centrada en el discente, masiva, abierta y flexiva, puesto que el estudiante es responsable de su aprendizaje y es una modalidad formativa en la que pueden participar miles de usuarios de forma gratuita que deciden cómo y a cuando acceder, favoreciendo que cualquier persona pueda adquirir libremente conocimientos digitalizados (Avila y Bosco, 2001; Ruiz, 2015).

2. EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA: PRADO Y MOOC

Debido a la declaración de pandemia por COVID-19 por parte de la Organización Mundial de la Salud el 11 de marzo de 2020, el Gobierno español decretó el estado de alarma con la consecuente limitación de la movilidad en todo el estado, de manera que en las universidades se produjo la suspensión de la modalidad presencial continuando de forma virtual, de forma que se obligó tanto a docentes como estudiantes a adaptarse a una modalidad telemática que requería un proceso de enseñanza-aprendizaje diferente.

En este contexto, sería complicado realizar una comparativa entre las enseñanzas que han sido diseñadas específicamente para su desarrollo online y la situación forzosa a la que tuvieron que hacer frente estudiantes y profesores para dar respuesta a las dificultades que surgieron al tener que desarrollar un proceso educativo online que se encontraba planificado para modalidad presencial. (Hodges et ál, 2020).

A continuación, se realizará una descripción básica de las herramientas digitales utilizadas por la autora del presente trabajo, campus virtual y MOOC durante el confinamiento a causa de la crisis sanitaria por COVID-19 en el curso académico de 2019-2020 en la Universidad de Granada.

2.1. La Plataforma de Recursos de Apoyo a la Docencia: PRADO

La Plataforma de Recursos de Apoyo Docente (PRADO) es la plataforma virtual (campus virtual) que desarrolla la Universidad de Granada para dar soporte a la docencia, de forma que supone para el estudiante la herramienta de referencia formativa de cada asignatura para la comunicación (foro y chats); el acceso al contenido a través de la disponibilidad de materiales de consulta, de investigación y tareas, además de poder transferir estas últimas; y la evaluación, haciendo posible la realización de exámenes en línea y actividades de autoevaluación.

En primera instancia, durante la situación de encierro, el obstáculo que se surgió fue el fallo de PRADO el cual se había convertido en el principal medio de acceso a la actividad educativa, resolviéndose de forma rápida y eficaz a través de tareas de mejora por parte de los técnicos y la posterior creación de una extensión, PRADO EXÁMENES, que daría cobertura a la evaluación final sin incidencias. Por otro lado, existía una brecha de acceso, relacionada con tener o no tener acceso a dispositivos electrónicos y/o a conexión a Internet (Fernández, 2020), de modo que la Universidad de Granada propuso un plan de préstamo de ordenadores portátiles y acceso a tarjetas de datos para aquellos estudiantes que lo necesitasen.

En relación a la forma en que la docencia se impartió fue variada en cuantos a las modalidades y a los recursos digitales que fueron utilizados. Se llevaron a cabo clases online de forma síncrona y asíncrona, a través de YouTube, Meet y Zoom, acompañadas por otras herramientas que favorecieron la interacción entre estudiante-estudiante, estudiante-docente y el acceso a la materia, como PRADO (campus virtual), MOOC, Classroom, Skype, WhatsApp, correo electrónico, Google Drive, entre otros. Este hecho

no solo tiene las ventajas anteriormente señaladas, sino que además supuso descubrimiento y aprendizaje en el uso de recursos tecnológicos aplicable al futuro que hacer docente del estudiantado. Cabe destacar como el uso por parte de los docentes de diferentes recursos para desarrollar el proceso, sirvió para aplicar esas mismas herramientas para la resolución de tareas de otras asignaturas, en concreto, la presentación de contenido de forma creativa a través de podcast por parte del docente de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Experimentales II tuvo mucha influencia en la creación de un collage sonoro requerido para la asignatura de Educación Musical. Además, la demanda de creación de vídeos para resolver tareas de aplicación y para la exposición discente estuvo presente en la mayoría de las materias.

Con respecto a la evaluación, se mantuvo en todas las asignaturas de manera sincrónica, sin embargo, no todos los docentes optaron por la plataforma PRADO EXÁMENES creada para esta finalidad, sino que se optó simplemente por el sistema clásico de empleo de PRADO.

2.2. El MOOC Educación y Patrimonio Cultural

La experiencia de MOOC fue a través del MOOC Educación y Patrimonio Cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas (2ª edición). En un primer momento, antes de la emergencia sanitaria, este curso se demandó como contenido complementario en la asignatura El Patrimonio histórico y cultural y su Didáctica, sin embargo, a partir del confinamiento se convirtió en un elemento central de enseñanza y de estudio.

Se trata de un curso de formación virtual de carácter gratuito, virtual y abierto a cualquier persona creado por el Grupo UNES (Universidad, Escuela y Sociedad, HUM-985) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UGR. En este curso destacan como objetivos principales analizar el Valor Educativo del Patrimonio Cultural, valorar la Educación Patrimonial y favorecer la Didáctica del Patrimonio. Se desarrolla a lo largo de 4 módulos: la enseñanza y aprendizaje del Patrimonio, referentes disciplinares y didácticos, el Patrimonio Cultural hoy y realidades Vivas del Patrimonio Cultural. Además, ofrece la posibilidad de conseguir un certificado digital como reconocimiento del aprendizaje y el reconocimiento de 2 créditos ECTS de libre disposición al finalizar el curso, para ello es necesario superar una serie de test al completar cada módulo y la realización de diferentes actividades propuestas.

El aspecto más interesante del MOOC fueron las actividades de aplicación que posteriormente se compartiría en la red social Twitter, las cuales demandaban el descubrimiento por parte del alumnado de diferentes elementos patrimoniales y la creación de infografías para exponer el contenido.

3. VENTAJAS Y LIMITACIONES DEL MOOC EDUCACIÓN Y PATRIMONIO CULTURAL. FUNDAMENTOS, CONTEXTOS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (2ª EDICIÓN).

Chaparro (2016) indica en su revisión bibliográfica aspectos en los que pueden surgir inconvenientes con respecto a la enseñanza online:

- Idoneidad de los materiales: en ocasiones el material que se proporciona a los alumnos procede de las investigaciones de los docentes, de manera que se enfoca a un público investigador o científico, ocasionando que ciertos conceptos puedan ser desconocidos por los alumnos desembocando en problemas de comprensión.
- Contenidos: tanto la presentación de la información como capacidad de diferenciar contenidos principales de los secundarios son aspectos de suma importancia, pues influirá de manera determinante en la motivación y la adquisición de los conocimientos.
- Feedback: las propias características de la formación online dificultan la retroalimentación, de manera que se complica que el docente pueda identificar los problemas de comprensión que presenta el alumnado.
- Evaluación: elegir una prueba final que sea capaz de reflejar el grado de adquisición de conocimientos de los discentes es un proceso complejo. La no presencialidad implica entre otros tipos de problemas, que el alumno pueda realizar la evaluación en compañía de otros alumnos, la posibilidad de consultar los materiales durante la prueba para averiguar las respuestas correctas, o estar acompañado por un experto en la materia.

Siguiendo los aspectos anteriormente descritos, a continuación, se realizará un análisis con el objetivo de resaltar aquellos ámbitos del MOOC Educación y Patrimonio Cultural que se consideran idóneos y otros que sean susceptibles de mejora.

La idoneidad de los materiales se ajustan a las características del público hacia el que se dirige (profesionales de la educación, alumnado de postgrado y de diferentes grados de educación, Historia, Geografía e Historia del Arte, Antropología y a cualquier persona

interesada en la temática) puesto que propicia el aprendizaje de los conceptos más específicos de la temática a partir de las actividades de aplicación, por otro lado, la identificación de los contenidos principales respecto a los secundarios se especifica mediante el uso de diferentes colores y tamaños, de manera que destacan visualmente aún sin leer el contenido. Además, en la presentación de la información para hacerla atractiva, se utilizan diferentes diseños arquitectónicos web, y distintos formatos, escrito y oral en formato video. En este punto podría ser interesante la incorporación de formato audio, podcast, pues el empleo de materia fónica le conferirá una dimensión más humana y real (De Vincenzi, 2020).

Para salvar la dificultad característica de las enseñanzas online que entraña el feedback, este MOOC incorpora un foro, suponiendo un aspecto fundamental para comentar y resolver dudas, asimismo el uso de redes sociales, concretamente Twitter para compartir algunas de las actividades propuestas, lo que constituye un espacio para la reflexión y la interacción entre los participantes. La incorporación de otras redes sociales como Instagram, arraigada en el alumnado universitario podría conferir una mayor participación.

La evaluación se lleva a cabo a través de dos formas, una prueba tipo test al final de cada módulo, que no cuenta con tiempo ajustado y se dispone de hasta tres oportunidades para superar cada prueba, y el criterio de la corrección por pares para las tareas de aplicación. Este hecho implica los inconvenientes antes mencionados con respecto a los tests, la ayuda de un tercero o la consulta de contenidos, por ello se estima más conveniente la realización de la evaluación con tiempo limitado.

4. CONCLUSIONES

La pandemia mundial producida por la COVID-19 ha llevado a la necesidad de implementar con mayor fuerza la enseñanza online en el sistema educativo universitario, lo que significa que surgen nuevos desafíos para toda la comunidad universitaria, como es la disponibilidad de internet y soportes tecnológicos, y la capacidad de adaptación de docentes y alumno a la enseñanza virtual. La capacidad de reacción para afrontar el cambio urgente de modalidad presencial a modalidad online que requería la situación a partir de marzo de 2020 se puede calificar como aceptable en esta experiencia, debido a la diversidad de herramientas digitales que fueron puestas en práctica con acierto, y la

buena disposición de alumnos y docentes, a pesar de la situación tan lamentable en la que se desarrollaron los acontecimientos.

Sin duda, la enseñanza virtual presenta una enorme potencialidad para dar respuesta al nuevo paradigma educativo en el que nos hayamos inmersos, puesto que el curso universitario 2020-2021 la modalidad que se ha decidido implementar en el Grado en Educación Primaria, debido a la crisis sanitaria, es la semipresencial, de modo que la universidad se haya sirviéndose de los recursos tecnológicos no solo como facilitadores del aprendizaje de los procesos de enseñanza y aprendizaje como antes, sino como un elemento indispensable. Por lo tanto, los cursos virtuales MOOC pueden considerarse una forma de acceso al conocimiento que se ajusta a los requisitos educativos universitarios de mandados hasta el momento, pero desde la perspectiva de un análisis didáctico riguroso, tratando de ajustar la enseñanza a las características del alumnado objetivo para dar una respuesta educativa de calidad.

REFERENCIAS

- Anaya, K. y Cordón, O. (2004). *Enseñanza virtual: fundamentos, perspectivas actuales y visión de la Universidad de Granada*. https://www.academia.edu/2768404/Ense%C3%B1anza_virtual_Fundamentos_perspectivas_actuales_y_visi%C3%B3n_de_la_Universidad_de_Granada
- Area-Moreira, M. (2001). Las redes de ordenadores en la enseñanza universitaria: hacia los campus virtuales. En A. García-Valcárcel (coord.), *Didáctica Universitaria*. La Muralla.
- Ávila, P. y Bosco, D. (2001). *Ambientes Virtuales de Aprendizaje. Una nueva experiencia*. http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/c37ambientes.pdf
- Chaparro-Matamoros, P. (2016). La enseñanza online en los estudios universitarios. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, 4, 9-26.
- Collis, B. y Moneen, J. (2001). *Flexible learning in a digital world*. KoganPage.
- De Vincenzi, A. (2020). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de COVID-19. Avances de una experiencia universitaria en carreras presenciales adaptadas a la modalidad virtual. *Revista Debate Universitario*, 8(16), 67-71.

- Fernández-Enguita, M. (2020). *Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible*. <https://bit.ly/2VT3kzU>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://bit.ly/3b0Nzx7>
- Pons, J., Colás, M. y González, T. (2011). La enseñanza universitaria apoyada en plataformas virtuales. Cambios en las prácticas docentes: el caso de la Universidad de Sevilla. *Estudios sobre educación*, 20, 23-48.
- Ruíz-Bolívar, C. (2015). El MOOC: ¿un modelo alternativo para la educación universitaria? *Revista Apertura*, 7(2), 1-14.

CAPÍTULO 42
PERCEPCIONES DOCENTES EN EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE SU
FORMACIÓN MUSICAL Y SU UTILIDAD EN EL DESARROLLO
PSICOMOTOR

Herminia Vega Perona

1. INTRODUCCIÓN

Este planteamiento inicial, surge de la inquietud generada por las distintas problemáticas que suelen estar presentes en las clases de música de Educación Infantil (EI). En primer lugar, la formación y competencia del profesorado de esta etapa educativa, suele ser insuficiente y/o inadecuada. De igual forma, la falta de confianza por parte del profesorado puede repercutir a la hora de abordar de forma integral las experiencias musicales que requieren los infantes en este periodo de su vida escolar. Tampoco existe una tendencia definida al uso de una metodología específica, de manera que, la implementación de las actividades musicales no suele plantearse desde un enfoque de la didáctica de la música en EI, en la cual se incluyen prácticas relacionadas con: la audición, la interpretación vocal e instrumental, el movimiento musical y la composición e improvisación. Además, se plantea como otro obstáculo para la práctica musical la falta de recursos y material adecuado para un buen desarrollo de las clases de esta disciplina artística. Por último, el tiempo que se dedica a esta materia en las aulas suele ser insuficiente, motivo que determina que los posibles beneficios derivados de la práctica de las actividades musicales no tengan la oportunidad de manifestarse.

Esta comunicación se centra en mostrar resultados provisionales de un estudio que tiene como objetivo conocer las percepciones del profesorado de EI con respecto a las sesiones de música que desarrollan en el aula a lo largo del curso escolar. Asimismo, se pretende conocer la visión que el colectivo docente tiene acerca de sus competencias y confianza en sí mismos para llevar a la práctica actividades musicales y, en qué medida esto está condicionado por las carencias formativas que el profesorado posee actualmente. Además, se ha considerado relevante averiguar la autopercepción del profesorado en torno a su formación inicial en esta materia. Por otra parte, se pretende descubrir si

consideran beneficiosa la práctica musical con respecto al desarrollo general del infante, particularmente, en el área psicomotriz.

2. MÉTODO

Desde un enfoque cualitativo, se estudia una situación concreta del ámbito educativo relacionada, en este caso, con las percepciones docentes. Se trata de un estudio en profundidad, pero a escala reducida. Bisquerra (2009) especifica que su naturaleza interpretativa proviene de dos conceptualizaciones concretas: 1. Lo principal en este tipo de planteamientos es dotar de sentido el fenómeno que se está observando y hallar el significado que las circunstancias poseen para aquellos que están realizando la investigación. 2. La recopilación de datos está intrínsecamente asociada al proceso de análisis, ya que la persona investigadora no se circunscribe a detallar qué está ocurriendo, sino que va más allá e intenta averiguar por qué está sucediendo ese hecho concreto, y evalúa en profundidad lo que está percibiendo (p. 278-279). El autor también señala que, partiendo desde la perspectiva de la investigación cualitativa, el análisis de la literatura muestra algunos criterios e información que actúan como referente, así como las facetas y dimensiones más destacadas que se expondrán en el marco del estudio que estemos desarrollando (p. 98).

Esta investigación, se basa en un diseño etnográfico, uno de los métodos más empleados en el contexto educativo que, según Bisquerra (2009), es idóneo para explorar la práctica docente, mostrarla "desde el punto de vista de las personas que en ella participan" poniendo de relieve aquellos aspectos de naturaleza descriptiva e interpretativa. La etnografía pretende situar el foco de atención sobre lo que hacen las personas, cuál es su actitud, cómo se relacionan y cuáles son sus percepciones, valores, ideas, incentivos y la forma en que todos estos conceptos van evolucionando (p.295).

Barrero et ál. (2011) comentan que, a la hora de analizar los datos recabados, se emplea como método el análisis del discurso, donde la realidad se percibe en función de los intereses y perspectivas de los individuos, aplicándose herramientas y/o técnicas como la observación no participante y las entrevistas en profundidad.

De modo que, en esta investigación, se empleó la herramienta de entrevistas semiestructuradas abiertas para la recogida de datos. La selección de los participantes fue intencional: cuatro docentes, tres de los cuales son tutores de aula y una de las maestras es especialista en psicomotricidad, todos ellos en el nivel de EI. El análisis de la

información recabada estuvo basado en cuatro constructos o dimensiones previamente definidos para la elaboración de las entrevistas, que nos permitirían, a continuación, definir y estructurar los datos en categorías pormenorizadas.

2.1. Instrumentos y técnicas de recogida de datos

Con el fin de obtener los datos pertinentes abordando el objeto de estudio de esta investigación, como técnica de recogida de la información requerida, se realizaron distintas entrevistas semiestructuradas y abiertas dirigidas a los docentes de EI participantes.

Las entrevistas, que constaban de 10-12 preguntas, diferían ligeramente entre sí, ya que se crearon en función de las experiencias educativas de cada uno de los docentes que participaban en el estudio; el propósito de esto era obtener mayor concisión en las respuestas. Con el fin de ajustar las cuestiones aplicadas en dichas entrevistas, las preguntas se dividieron en cuatro bloques que hacen referencia a las dimensiones basadas en los objetivos y propósito de este estudio, citadas en el epígrafe introductorio.

Una vez elaboradas las preguntas, las entrevistas se enviaron a través de correo electrónico al profesorado que participaba en el estudio, junto con una carta de presentación en la cual se explicaban los motivos y objetivos de la presente investigación y para lo que requeríamos su colaboración. Ante el inconveniente de no poder realizar dichas entrevistas de forma presencial, la persona investigadora las adaptó a los medios disponibles para cada uno de los docentes. Con los datos obtenidos a través de las respuestas del profesorado se procedió a la transcripción, categorización y análisis de las entrevistas.

2.2. Análisis de datos

Para realizar una valoración de los datos recopilados, se recurrió a un análisis del discurso, a través del cual surgieron categorías emergentes. Según Pérez (2002), “el sentido del análisis de datos en la investigación cualitativa consiste en *reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar* la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio”.

Así pues, el procedimiento que se ha seguido ha sido el siguiente: tras la recogida de datos, a partir de las entrevistas realizadas al profesorado, se efectúa el proceso de transcripción, en el que se incluyeron los códigos pertinentes, junto a una tabla con la

leyenda de dichos códigos. Una vez que se finalizó con dicho proceso, se procedió a la lectura en profundidad de las entrevistas y junto con los audios se verificó que el registro de datos era correcto. A continuación, se realizó un análisis exhaustivo del discurso para la identificación de las unidades de significado, de las cuales se extrajeron las categorías y que, a su vez, se relacionaron con las cuatro dimensiones creadas inicialmente: 1. Experiencia con la Educación Musical. 2. Formación en Educación Musical. 3. Importancia/utilidad de la Educación Musical. 4. Factores que dificultan/facilitan la Educación Musical.

A partir de las categorías emergentes, surgidas tras analizar el texto, se efectúa una segunda revisión, tanto de las unidades de significado identificadas, como de las categorías obtenidas, con la finalidad de extraer las subcategorías que, a continuación, fueron codificadas.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Seguidamente, y mediante un discurso descriptivo, se muestran los resultados más relevantes extraídos a partir del análisis de contenido en las entrevistas. De igual forma, se establece un debate analítico, que conforma la discusión, construida en base a la relación entre los resultados y la revisión documental empleada en este estudio.

- DIMENSIONES 1-2: EXPERIENCIA Y FORMACIÓN EN EDUCACIÓN MUSICAL

Con respecto a la categoría 'a'- Percepciones del profesorado sobre la educación musical y en referencia a la Falta de formación del profesorado se deduce que, una buena formación musical resulta fundamental para que el profesorado de EI se sienta motivado y preparado a la hora de implementar las actividades musicales en el aula. Esta formación debe ser, tanto inicial, como continua, y teniendo en cuenta el aspecto conceptual, pero especialmente, el procedimental. En este contexto, Ehrlin y Wallerstedt (2014) señalan que, si la música va a formar parte de la programación de aula en EI, es esencial que el profesorado adquiera una formación específica que le provea de la confianza necesaria para impartir las clases de música con su alumnado.

En cuanto a la Falta de competencias del profesorado, la escasez de habilidades musicales o la percepción sobre esta carencia, es un factor significativo que, en algunos casos, puede limitar al profesorado de EI para la práctica musical. En torno a esta cuestión, Ruiz y Santamaría (2013) comentan que existe una notable preocupación entre

el profesorado de EI respecto a la Educación Musical. “Muchos maestros de este nivel educativo no se atreven con la música [...] alegando distintas razones: “no canto bien”, “no sé mucha música”.

Con relación a la Falta de confianza del profesorado para la práctica musical, Ehrlin y Tivenius (2018) manifiestan que gran parte del profesorado de EI se siente indeciso a la hora de cantar y tocar instrumentos musicales con su alumnado. Por este motivo, es probable que las actividades musicales que se lleven a cabo estén condicionadas a aquellos conocimientos musicales con los que el docente se sienta seguro.

Por lo que se refiere a la Falta de interés/iniciativa del profesorado por la música, Bolduc y Evrard (2017) señalan que existen otros factores que pueden influir en la limitada formación musical del profesorado de EI, como la escasa relación con la música en su contexto más inmediato o la falta de interés personal por esta materia artística. Esta afirmación, también se puede asociar a la última subcategoría de este apartado Influencia de otros factores (gustos personales, creencias, ...) Por tanto, resulta ostensible que todos los conceptos expuestos están estrechamente relacionados entre sí y, en particular, todos ellos a la formación adquirida por parte del profesorado, ya sea porque esta es inadecuada o insuficiente. Esto incide directamente en las percepciones del profesorado con respecto a sus competencias, habilidades, seguridad y confianza en sí mismos, e incluso, en el interés e iniciativa que estos muestren hacia la música y su práctica en el aula.

• 3. IMPORTANCIA/UTILIDAD DE LA EDUCACIÓN MUSICAL.

En este epígrafe, se abordan las Consideraciones relevantes en educación musical, correspondientes a la categoría ‘b’. En cuanto a los Beneficios en el desarrollo integral, los participantes están de acuerdo en que la práctica musical puede ser beneficiosa en todas las áreas de desarrollo de la etapa infantil. En consonancia con esto, Cho (2019) afirma que, las experiencias musicales durante la primera infancia suelen ser una herramienta muy útil en el desarrollo de diversas áreas como la física, la cognitiva, la social y la emocional.

Acercas de la Apreciación positiva sobre la educación musical, los participantes tienen una visión favorable con respecto a las experiencias musicales. De acuerdo con lo que señala una de las maestras, se debe dar mayor valor a la educación musical, atendiendo a sus posibles beneficios desde edades tempranas. Así lo define Hemsy de Gainza (2004): “La música es una herramienta única e irremplazable, al servicio de la formación integral de la persona humana”.

Respecto a la Colaboración con la Universidad, se preguntó a las dos maestras implicadas si esto había influido en su percepción y ejecución de las actividades musicales, a lo cual respondieron que fue muy útil y, además, les proporcionó mayor seguridad en la práctica. A este respecto, Ruiz y Santamaría (2013) aseguran que debe existir una continua comunicación entre las universidades y las escuelas para crear procedimientos de interacción entre ambas partes y que, a partir del intercambio entre docentes de EI e investigadores, se llegue a un punto de confluencia desde el cual sea posible proyectar cambios significativos en los planes de estudio de dichas universidades.

- 4. FACTORES QUE DIFICULTAN/FACILITAN LA EDUCACIÓN MUSICAL

En la última dimensión, se incluyen todas aquellas subcategorías relacionadas con Carencias y dificultades para la práctica de actividades musicales con alumnado de EI. Para comenzar, se aborda la Escasa importancia de la asignatura, sobre la cual los participantes, en general, consideran que no se otorga relevancia a esta materia. Ruiz y Santamaría (2016) afirman que, uno de los principales motivos que origina esta situación radica en la escasa formación inicial en música que recibe el profesorado de esta etapa educativa. Atendiendo al valor que se le da a la música en determinados contextos, como el educativo, el social o el administrativo, se observa que, en general, esta disciplina artística no se concibe como una materia indispensable dentro del currículo de EI.

Otro aspecto que se ha tratado en la subcategoría Escasa formación universitaria en música versa acerca de la formación inicial que adquirió el profesorado, sobre la cual todos coinciden en que esta fue insuficiente o poco adecuada. En su reciente estudio, Van As y Excell (2018) descubrieron que el estudiantado de Magisterio de EI tiene cada vez menos oportunidades de afianzar su educación musical. De hecho, la mayoría de los estudiantes a los que se cuestionó, comentaron que apenas tenían clases de educación musical en la universidad que fuesen relevantes.

Haciendo revisión sobre la subcategoría Falta de procedimientos didácticos en las sesiones de música, algunos participantes muestran su disconformidad en cuanto a la forma en que se implementa la música en EI. Si bien es cierto que, en esta etapa educativa la música se utiliza de manera transversal y se aplica a una gran parte de tareas de clase, generalmente, no se contempla desde una base didáctica y con un propósito educativo definido, limitándose a un uso secundario como, por ejemplo, acompañando a las rutinas y hábitos diarios. Ehrlin y Tivenius (2018) afirman que, aunque los numerosos estudios realizados en este campo ofrecen como resultado que las actividades musicales forman

parte de la programación de aula, es cierto que la música en EI es una “actividad de fondo”, a menudo solapada por otras tareas de clase.

Considerando la última subcategoría, Falta de recursos y materiales, Jamaludin y Kong-Chiang (2016) declaran que, gran parte de los docentes entrevistados en su estudio, señalaron que los materiales que emplean se limitan al reproductor de música y a las canciones que la propia escuela les proporciona. Esta falta de recursos y materiales de música podría limitar la práctica de las actividades musicales en el aula. No obstante, el profesorado de EI, ante la falta de recursos, suele recurrir a otros métodos que ofrezcan una solución pragmática, como la elaboración de ‘cotidiáfonos’ y otros objetos sonoros a partir de material reciclado.

4. CONCLUSIONES

El objetivo general de este estudio se centra en conocer la autopercepción del profesorado de EI con respecto a su propia formación y a las competencias requeridas para implementar las actividades musicales en el aula de EI. La investigación realizada ha permitido identificar que, de acuerdo con lo que el profesorado participante percibe, la formación recibida no ha sido suficiente, ni apropiada para poder llevar a cabo las clases de música, en consonancia con las necesidades e intereses del alumnado de EI. De hecho, el factor más recurrente en este estudio hace alusión, precisamente, a la percepción que posee el profesorado de EI acerca de las carencias formativas en materia musical y a las consecuencias derivadas de ello, que suelen girar en torno a un sentimiento de no estar debidamente capacitados para abordar la práctica musical, generando una falta de confianza en sí mismos e, incluso, puede derivar en escaso interés e iniciativa para desarrollar esta práctica educativa adecuadamente. Por otro lado, a través de la literatura consultada, se ha podido respaldar lo expuesto anteriormente, ya que, la mayor parte de los estudios, coinciden al reflejar en sus resultados que, las percepciones del profesorado de EI con respecto a la música son objeto de una formación escasa e inadecuada. Este hecho los conduce a sentir cierta inseguridad, particularmente, en aquellas habilidades relacionadas con la enseñanza del canto y a la hora de tocar algún instrumento.

A partir del planteamiento que hace referencia a la percepción del profesorado respecto a la música como una herramienta útil en la práctica educativa, todos los participantes coinciden al opinar que las actividades musicales pueden fomentar el desarrollo integral en el alumnado. Algunos de ellos, puntualizan que la música también

puede favorecer el desarrollo en el área cognitiva. Respecto al área motora, se concluye que, pese a que los participantes están de acuerdo en que vincular la práctica musical a la motriz puede resultar muy útil, a la par que beneficioso, estos son conscientes de que no disponen de suficientes herramientas y técnicas didácticas para poder llevar a la práctica esta combinación entre música y motricidad.

REFERENCIAS

- Barrero, C., Bohórquez, L. y Mejía, M. P. (2011). La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. *Itinerario Educativo: revista de la Facultad de Educación*, 25(57), 101-120. <https://doi.org/10.21500/01212753.1436>
- Bisquerra, R. (2009). (Coord.), *Metodología de la investigación educativa (Vol.1)* (pp. 98, 278-279, 295). Editorial La Muralla.
- Bolduc, J., y Evrard, M. (2017). Music Education from Birth to Five: An Examination of Early Childhood Educators' Music Teaching Practices. *Research and Issues in Music Education*, 13(1), 3.
- Cho, E. (2019). Sensitive periods for music training from a cognitive neuroscience perspective: A review of the literature with implications for teaching practice. *International Journal of Music in Early Childhood*, 14(1), 17-33. https://doi.org/10.1386/ijmec.14.1.17_1
- De La Rosa, A. B., Toro, K. M., y Espinoza, E. (2017). La música como herramienta pedagógica para el desarrollo del lenguaje y la comunicación en niños de cuatro y cinco años. *Revista científica OLIMPIA*, 14(46). <https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/390>
- Ehrlin, A., y Tivenius, O. (2018). Music in preschool class: A quantitative study of factors that determine the extent of music in daily work in Swedish preschool classes. *International Journal of Music Education*, 36(1), 17-33. <https://doi.org/10.1177/0255761417689920>
- Ehrlin, A. y Wallerstedt, C. (2014). Preschool teachers' skills in teaching music: two steps forward one step back. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1800-1811. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2014.884086>

- Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista musical chilena*, 58(201), 74-81. En Primer Seminario Argentino sobre “El Modelo Artístico en la Educación Musical” (FLADEM-AR), Buenos Aires, 6 de junio de 2000. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902004020100004>
- Jamaludin, J. y Kong-Chiang, J. T. (2016). Teachers’ Perception Regarding the Role of Music in the Development of Children’s Learning in Malaysian Preschool. En Proceedings of the 2nd International Music and Performing Arts Conference (IMPAC2016) 22 – 24. November 2016. Faculty of Music and Performing Arts, Universiti Pendidikan Sultan Idris, Malaysia (Vol. 22) pp. 148-155.
- Marinšek, M., y Denac, O. (2020). The Effects of an Integrated Programme on Developing Fundamental Movement Skills and Rhythmic Abilities in Early Childhood. *Early Childhood Education Journal*, 1-8. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01042-8>
- Pérez, G. (2002). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. España: Editorial La Muralla.
- Ruiz, E. y Santamaría, R. M., (2016) Percepción de los maestros de educación infantil acerca de su formación inicial en el ámbito musical. En Gómez-Galán, J.; López-Meneses, E.; Molina García, L.; Jaén Martínez, L.; Martín Padilla, Antoni Hilario (2016). *I Congreso Internacional en Formación, Investigación e Innovación Educativa. Libro de Actas. Universidad Metropolitana (UMET). San Juan (Puerto Rico), 17, 18 y 19 de febrero de 2016*. Sevilla: AFOE
- Ruiz, E. y Santamaría, R. M., (2013). La formación musical en el profesorado de Educación Infantil. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, (19), 439-448. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.42051
- Van As, A. J. y Excell, L. (2018). Strengthening early childhood teacher education towards a play-based pedagogical approach. *South African Journal of Childhood Education*, 8(1), 1-10. <https://dx.doi.org/10.4102/sajce.v8i1.525>

CAPÍTULO 43

INNOVACIÓN INTERNIVELES ENTRE PROFESORADO UNIVERSITARIO Y DE PRIMARIA: MEJORAR LOS PROCESOS DIDÁCTICOS INTEGRANDO LAS TIC

José Díaz Barahona

1. INTRODUCCIÓN

Las *Tecnologías de la Información y la Comunicación* (TIC) y los dispositivos móviles, totalmente integrados en nuestras vidas, están llamados a cambiar la forma de enseñar y de aprender en todos los niveles educativos; aunque por ahora los educadores, también los educadores físicos, sigan teniendo más expectativas que resultados (Casey, et ál., 2017; Díaz, 2020). Integrar las TIC en las aulas está resultando un proceso complejo y contradictorio, prueba de ello es que todavía no se ha conseguido (Aubusson, et ál., 2016).

Las TIC guiadas por criterios didáctico-pedagógicos y objetivos educativos pueden aportar valor añadido y facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje; incluso los más complejos como los de evaluación y calificación (Díaz, 2019). La necesidad de mejorar los procedimientos de evaluación en la enseñanza de la educación y en la educación física (EF) es una prioridad, aunque hasta ahora, en la EF ha sido difícil hacerlo por barreras específicas como la elevada ratio alumnado por curso, el escaso tiempo curricular o la dificultad de recoger datos formativos y evidencias en los que basar la evaluación de los tres dominios de aprendizaje disciplinares: psicomotor, cognitivo y socio-afectivo (Krause, et ál., 2017).

La necesidad de colaboración y complementariedad entre el profesorado (intra e interniveles) de los diferentes ciclos del sistema educativo español debería ser una prioridad si aspiramos a mejorar la formación del alumnado, innovar las prácticas docentes o mejorar la calidad de la enseñanza y los aprendizajes de la EF. Cuando se pretenda aportar valor añadido a la enseñanza-aprendizaje de cualquier disciplina usando TIC, se deberá desplazar -intencionalmente- el interés por lo tecnológico hacia el foco pedagógico, centrarse en los contextos y problemas reales y dar más protagonismo a los procesos didácticos que al uso de la propia tecnología (Díaz-Barahona, 2020). Para ello

serán indispensables las actitudes proactivas y una estrecha colaboración entre el profesorado.

El objetivo de esta comunicación es describir: a) cómo se ha organizado y trabajado colaborativamente docentes de diferentes niveles educativos; b) cómo han integrado la tecnología y el aprendizaje móvil para mejorar los procesos de evaluación en EF; c) conocer el nivel de satisfacción del profesorado sobre la integración de los *sistemas de respuesta inmediata* (SRI) en la mejora de la evaluación en la EF y; d) analizar la percepción del profesorado sobre el proceso colaborativo desarrollado en la innovación y e) obtener resultados cualitativos preliminares de una innovación que busca mejorar la evaluación tanto en la docencia Universitaria como en EP.

2. MÉTODO

En el marco de las ayudas para el desarrollo de la innovación educativa en la Universitat de València, programa B para la *Renovación de metodologías docentes* (UV-SFPIE_RMD1-19-953532), se constituyó un grupo de trabajo formado por profesorado de tres departamentos de la Facultat de Magisteri de Valencia; la mayoría de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal y ocho maestros y maestras de enseñanza primaria (EP) especialidad en EF, de la ciudad de Valencia y área metropolitana de diferentes centros (CEIP). Para integrar las TIC en la mejora de los procesos didácticos, en la enseñanza universitaria y en la primaria, se organizaron en dos grupos de profesorado cuya intención era determinar y analizar por separado, algunas problemáticas relacionadas con su ejercicio. También se les propuso valorar el uso, la utilidad viabilidad percibida sobre la tecnología y el aprendizaje móvil (Mobile learning) en su docencia. A partir de esas reflexiones y análisis previos de los dos grupos, se establecieron reuniones quincenales conjuntas entre el profesorado universitario y de EP. En dichas reuniones de seminario se concretaron los objetivos de la innovación y establecieron líneas concretas de trabajo.

Desde el primer momento se identificó la evaluación de la educación física (EF) como una de las tareas más sensible y complejas del proceso didáctico, concretamente se señaló la dificultad en la recogida sistemática y rigurosa de datos del alumnado para calificar sus aprendizajes. En disciplinas como la EF, esta dificultad está relacionada con una elevada ratio alumnado por clase y por curso, el escaso tiempo curricular disponible (dos sesiones de 50' por semana) y la complejidad de obtener datos de rendimiento

académico en a diferentes dominios de aprendizaje (psicomotor, cognitivo y socio afectivo).

En diferentes reuniones interniveles se propusieron diversas herramientas, software y procedimientos para mejorar la recogida de datos en la EP y la enseñanza superior (ES). Se seleccionaron consensuadamente algunas herramientas y el profesorado diestro en su uso se encargó de formar a los que no sabían en el uso de dichas herramientas. Se determinó que el material necesario para usarlas en primaria era una Tablet por maestro/a; facilitando dichos dispositivos móviles al profesorado que no tenía. Tras descartar algunas opciones de software, finalmente se decidió utilizar los sistemas de respuesta inmediata (SRI) como Plickers y Khaooot y otras para hacer un uso puntual como *Forms de Google* y *Educanon* y valorar las dificultades y posibilidades de su uso en diferentes contextos educativos.

En sucesivas reuniones el profesorado universitario y el de EP fue registrando la aplicabilidad de dichas herramientas y registrando la información en diferentes instrumentos de observación: registro anecdótico y entrevistas al profesorado y alumnado de los distintos niveles educativos). Se concluyendo que los SRI como *Kahoot* y *Forms* y *Educanon* se ajustaban a las necesidades del contexto formativo universitario y *Plickers* a la EP.

Para valorar la idoneidad de estos SRI y la mejora en los procesos de evaluación interniveles en la enseñanza de la EF, se diseñó y aplico una innovación en diferentes unidades temáticas en dichos niveles formativos. Se optó por el modelo de evaluación continua. Para coordinar todo el proceso, se organizaron visitas del profesorado universitario y de los maestros diferentes centros educativos. Para garantizar la recogida y registro de la información que evaluara la experiencia innovadora del profesorado de ambos grupos, se realizaron entrevistas y utilizó el registro anecdótico. Con la información obtenida realizamos el preceptivo análisis cualitativo, estableciendo con posterioridad, por dos profesores, de manera independiente, las categorías a analizar.

3. RESULTADOS

Del análisis provisional de los datos cualitativos obtenidos podemos afirmar:

Respecto la colaboración entre profesorado de diferentes niveles en las reuniones de trabajo y en las visitas a los respectivos centros educativos, tanto el profesorado universitario como el de EP, muestran su satisfacción por el trabajo cooperativo realizado

y resaltan la necesidad y el valor de complementarse entre profesionales de la misma área de conocimiento (EF). Por otra parte, el profesorado de primaria valora el rigor y protocolos de trabajo científico aprendidos del profesorado universitario; y el universitario valora haber conocido mejor las problemáticas reales de la enseñanza-aprendizaje de la EF en las escuelas.

Sobre la integración de las TIC para mejorar los procedimientos de evaluación en la enseñanza-aprendizaje de la EF, los datos preliminares indican que el profesorado ha identificado las limitaciones y posibilidades de los SRI para mejorar la docencia de la EF, y destaca la diferencia de medios, herramientas y servicios disponibles en los centros universitarios respecto a los disponibles por los maestros/as en los CEIP. Los datos de las entrevistas y el registro anecdótico indican que el profesorado universitario considera Kahoot y los formularios auto corregibles (*Forms de Google*) como las herramientas que mejoran la recogida, el tratamiento de los datos y la inmediatez en facilitar feedback al alumnado. Los maestros y maestras de EP valoran positivamente el uso de SRI en los procesos de evaluación; especialmente Plickers, que juzgan muy adecuado para evaluar el ámbito conceptual y el actitudinal, aunque menos idóneo para la evaluación de las ejecuciones técnicas o del rendimiento físico-deportivo. La mayoría del profesorado estima que los SRI usados también pueden ser adecuados para evaluar su docencia y servir para que su alumnado mejore la motivación y satisfacción por el feedback inmediato recibido. En las entrevistas, el profesorado universitario y de EP indican que el todo el software utilizado en sus respectivas innovaciones tiene una buena usabilidad tecnológica y también pedagógica.

Respecto a las ventajas de integrar los dispositivos móviles y las estrategias didácticas derivadas del *Mobile learning* en las diferentes unidades de programación (Unidades didácticas) que se han ejecutado, los maestros manifiestan su satisfacción si bien destacan la carencia de medios, de dispositivos y de servicios digitales en la EP; también la escasa tradición de uso. El profesorado universitario manifiesta que el uso de procesos y herramientas gamificadas (p.e. Kahoot) en la evaluación ha favorecido la recogida de datos, el interés y motivación inicial de su alumnado y ha facilitado la evaluación de las unidades temáticas impartidas.

En el seminario de trabajo, realizado para hacer la valoración final de la experiencia, todo el profesorado valora positivo el trabajo realizado, el potencial de mejora e innovación que tiene la tecnología en la enseñanza de la EF, la transferencia positiva del uso de SRI en la evaluación de la EF. El profesorado participante manifiesta su intención

de seguir trabajando en el proyecto de innovación al ser dicho foro de colaboración una fuente de enriquecimiento profesional

4. DISCUSIÓN

La institución educativa y su profesorado están convencidos de que el futuro está vinculado a procesos de inmersión digital, voluntarios o involuntarios, pero en todo caso irreversibles. Mientras crece el discurso de la conveniencia y las ventajas de la integración las TIC en el ámbito educativo, lo cierto es que todavía no hemos sabido cómo integrarlas (Traxler, 2017).

En este sentido tecnólogos y pedagogos deberían de trabajar en equipo para resolver algunas limitaciones técnicas de los dispositivos móviles. Yu, et ál., (2018) piden al profesorado una mayor proactividad hacia las tecnologías, más implicación en el desarrollo de herramientas educativas y mayor cooperación entre escuelas, empresas, universidades y organizaciones profesionales.

Rich y Miah (2016) recuerdan que las TIC solo son mecanismos intermediarios. Es el profesorado el que debe conocer su usabilidad tecnológica y pedagógica y hacer una buena selección a partir del conocimiento de sus las ventajas y limitaciones. Los proyectos de inmersión digital deberían orientarse hacia la mejora real de la docencia y a la solución de los problemas educativos. Para conseguirlo es necesario la formación en Competencia Digital del profesorado y el trabajo cooperativo que capacite instrumental y pedagógicamente a todo el profesorado para hacer un uso eficaz de las TIC; lo que implica estimular una utilización crítica y valorar las implicaciones sociales, éticas y legales de cualquier proceso de inmersión digital (Díaz-Barahona, 2019).

5. CONCLUSIONES

Con los registro y resultados provisionales de esta innovación interniveles y el análisis de los documentos de esta experiencia, podemos señalar que la colaboración entre profesorado universitario y maestros/as de EP resulta positiva puesto que enriquece y complementa profesionalmente a ambos colectivos. Esta experiencia permite afirmar que se pueden encontrar centros de interés profesional y temas de colaboración comunes entre el profesorado universitario y los maestros; del cual se deriva un enriquecimiento docente del que sin duda se puede beneficiar el respectivo alumnado.

Como profesorado universitario, encargado de formar maestros y maestras de EP, esta colaboración con docentes de enseñanza obligatoria nos ha permitido optimizar y orientar la formación universitaria y centrar nuestro discurso pedagógico (pues nos ha permitido conocer más de cerca los problemas reales de la escuela).

Las visitas a los centros, los seminarios interniveles de trabajo, el intercambio de materiales y de experiencias han sido un escenario de análisis, debate y reflexión, no jerarquizado, de gran valor profesional. Por otra parte, la experiencia aportada por los docentes universitarios ha ayudado a al profesorado de EP a desarrollar competencias que les servirán para innovar e investigar en su contexto de aula.

Respecto al tema central de la innovación, la mejora de la evaluación de la enseñanza de la EF mediante aplicación de SRI en el aula, encontramos que dicha tecnología resulta aplicable en los diferentes niveles educativos y tener transferencia positiva que el aprendizaje de su respectivo alumnado.

Esta innovación ha sido una *oportunidad bisagra* que ha permitido unir dos ámbitos docentes, en ocasiones muy alejados, pero llamados a complementarse y enriquecerse. Los resultados de esta innovación aportan valor añadido a la docencia universitaria y a la enseñanza obligatoria.

REFERENCIAS

- Aubusson, P., Schuck, S., y Burden, K. (2016) Mobile learning for teacher professional learning: benefits, obstacles and issues. *ALT-J*, 17(3), 233-247. <https://doi.org/10.1080/09687760903247641>
- Casey, A., Goodyear, V. A., y Armour, K. M. (2017). Rethinking the relationship between pedagogy, technology and learning in health and physical education. *Sport, Education and Society*, 22(2), 1-17.
- Díaz-Barahona, J. (2020). Retos y oportunidades de la tecnología móvil en la educación física. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 37(37).
- Díaz-Barahona, J., Molina-García, J., y Monfort-Pañego, M. (2019). Estudio de las actitudes y el interés de los docentes de primaria de educación física por las TIC en la Comunidad Valenciana. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (35), 267-272.

- Krause, J. M., y Lynch, B. M. (2016). Preparing 21st-century educators: TPACK in physical education teacher education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 87, A131-A132. <http://search.proquest.com/docview/1817495225?accountid=1496>
- Rich, E., y Miah, A. (2016). Mobile, wearable and ingestible health technologies: towards a critical research agenda. *Health Sociology Review*, 26(1), 84-97. <https://doi.org/10.1080/14461242.2016.1211486>
- Traxler, J. (2017). Mobile learning: the philosophical challenges, problems and implications of defining and theorising. *Progressio: South African Journal for Open and Distance Learning Practice*, 39(1), 17-33. <https://doi.org/10.25159/0256-8853/1785>
- Yu, H., Kulinna, P. H., y Lorenz, K. A. (2018). An Integration of Mobile Applications into Physical Education Programs. *Strategies*, 31(3), 13-19. <https://doi.org/10.1080/08924562.2018.1442275>

CAPÍTULO 44

EXPERIENCIA DOCENTE DE IMPLEMENTACIÓN DE UN RINCÓN DE PSICOMOTRICIDAD EN UN AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL: NIVELES Y TIPOS DE ACTIVIDAD FÍSICA DURANTE LA METODOLOGÍA DE JUEGO LIBRE POR RINCONES

Patricia Segura Martínez

1. INTRODUCCIÓN

La creencia popular entre el profesorado y las familias es que las niñas y los niños menores de seis años practican de altos niveles de actividad física (AF). Sin embargo, los estudios confirman que no alcanzan los mínimos que marcan las recomendaciones nacionales e internacionales (Terrón et ál., 2019). Son muchos los estudios que señalan la importancia del movimiento en las primeras edades como aspecto fundamental en el desarrollo integral y armónico de la persona, sin embargo, también son muchos los que demuestran que las niñas y las niñas menores de seis años, no son lo suficientemente activos como las instituciones sanitarias recomiendan en esta franja de edad y en contraposición a lo que se cree, son muy sedentarios durante su jornada escolar (Torres-Luque, et ál.,2016). Esta realidad implica una mayor responsabilidad por parte del profesorado de Educación Infantil (EI) (Fernández y Martínez, 2016), quien debería reflexionar sobre su papel como favorecedores e impulsores de la actividad física del alumnado, desde una perspectiva interdisciplinaria y globalizadora. Según la literatura revisada, se han encontrado fuertes asociaciones entre los factores ambientales de la escuela con la AF, así como experiencias innovadoras llevadas a cabo en el aula tradicional que pueden complementar y aumentar las oportunidades de movimiento; sin embargo, tan sólo se han encontrado dos estudios recientes noruegos que han medido los niveles de AF en el aula con la incorporación de un espacio en el aula destinado al movimiento, con la misma metodología de juego libre por rincones. En particular, el objetivo de la presente comunicación consiste en divulgar de manera provisional resultados de un proyecto de innovación educativa realizado en un aula de EI que tuvo el propósito de evaluar el impacto sobre las experiencias motrices de niñas y niños de EI de la incorporación de un rincón de psicomotricidad en un aula de EI durante la metodología

de juego libre por rincones. En particular, el objetivo específico de esta comunicación es el de conocer, a través de un sistema de acelerometría y un sistema observacional, los niveles y tipos de AF, así como el contexto del juego de niñas y niños en un aula de EI de cuatro años, durante el uso de la metodología por rincones en el que está presente un rincón de psicomotricidad.

2. MÉTODO

La muestra consistió de 33 niños y niñas de dos centros escolares con edades comprendidas entre los 4 y los 5 años, divididos en dos grupos, de intervención y de control, con y sin la presencia del rincón respectivamente. Se utilizó un sistema de acelerometría para medir los niveles de AF de ambos grupos a lo largo de la jornada escolar durante una semana, y un sistema de observación directa (OSRAC-P) (Brown et ál., 2006), para medir los patrones de AF de dos sesiones de juego libre durante la metodología por rincones en el grupo de intervención (GI).

3. RESULTADOS

Los resultados evidencian que: a) La presencia de un rincón de psicomotricidad favorece los niveles de AF moderada vigorosa (AFMV) en el aula; b) Los niños son significativamente más activos que las niñas; y c) en cuanto al tipo de AF los indicadores relacionados con AFMV (escalar, arrastrarse, bailar, saltar, tirar o empujar, juego rudo, rodar, lanzar, caminar y correr) corresponden al 32.5% de las observaciones. Mientras que los indicadores favorecedores de los comportamientos más sedentarios (sentado, acostarse y en pie) corresponde al 63.2%.

4. DISCUSIÓN

Partiendo de la teoría de los modelos ecológicos desarrollada por Sallis et ál. (2015), que analiza los diferentes factores que influyen en la AF, con el fin de llevar a cabo acciones eficaces relacionadas con su promoción, y según la literatura revisada se puede afirmar que los factores ambientales influyen en la AF, y siendo la escuela el lugar donde los niños y las niñas pasan gran parte de su tiempo, se hace imprescindible analizar las oportunidades que este entorno ofrece (Davinson y Lawson, 2006). El presente estudio pretende identificar el impacto que tiene la incorporación de un rincón de psicomotricidad

dentro del aula, modificando el espacio de esta en pro de aumentar las experiencias motrices de los niños y las niñas, y aumentar sus niveles de AF. Para ello, se han utilizado dos sistemas de recogida de datos, un sistema de acelerometría que mide la AF y un sistema de observación directa, cuya combinación puede proporcionar datos más precisos y válidos, reduciendo así los límites de cada uno de los sistemas por separado (Hinkley et ál., 2008).

Respecto a los resultados durante la metodología por rincones sobre los niveles de AF medidos con la acelerometría, estos muestran una alta presencia de comportamientos sedentarios, lo cual está en consonancia con otros estudios que también midieron la AF en el aula, encontrando mayor sedentarismo en el interior que al aire libre (Brown et ál., 2006). Con respecto al género y los niveles de AF, se han encontrado diferencias significativas entre niños y niñas durante la metodología por rincones, siendo ellos más activos que ellas. Estos resultados están en la línea de la mayoría de estudios que han medido los niveles de AF en niños y niñas en otros espacios del entorno escolar encontrando diferencias significativas por género.

Los resultados del OSRAC-P muestran que de un total del 12.1% de AFMV observada en el aula durante la metodología por rincones, un 74% de esta es producida en el rincón de psicomotricidad. Es decir, se puede afirmar que el rincón de psicomotricidad es el rincón que más niveles AFMV puede favorecer en el aula, cumpliéndose la primera hipótesis planteada. Según la literatura revisada tan sólo se han encontrado dos estudios que han explorado la influencia del ambiente interior de las aulas en la AF. En la misma línea de este estudio, Sando y Mehus, (2019) diseñaron un espacio destinado al movimiento en aulas de EI de diferentes centros escolares con el objetivo de explorar su efecto sobre el bienestar y la AF de los niños y las niñas, encontrando en ambos estudios fuertes asociaciones positivas.

5. CONCLUSIONES

Tras el estudio realizado y los resultados obtenidos gracias a la combinación de la acelerometría con la observación directa, podemos concluir que durante las sesiones juego libre por rincones, a pesar de que los comportamientos sedentarios fueron muy elevados, y tan sólo se observara un 12.1 % de AFMV, el 74% de esta se produjo en el rincón de psicomotricidad. Se puede concluir que una intervención sencilla y ecológica

como la implementación de un rincón de psicomotricidad en el aula, puede brindar nuevas oportunidades para promover la AF en las niñas y niños de EI.

REFERENCIAS

- Brown, W. H., Pfeiffer, K. A., McIver, K. L., Dowda, M., Almeida, J. M., y Pate, R. R. (2006). Assessing preschool children's physical activity: the Observational System for Recording Physical Activity in children-preschool version. *Research quarterly for exercise and sport*, 77(2), 167-176.
- Davison, K. K., y Lawson, C. T. (2006). Do attributes in the physical environment influence children's physical activity? A review of the literature. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 3(1), 19.
- Hinkley, T., Crawford, D., Salmon, J., Okely, A. D., y Hesketh, K. (2008). Preschool children and physical activity: a review of correlates. *American journal of preventive medicine*, 34(5), 435-441.
- Sando, O. J., y Mehus, I. (2019). Supportive indoor environments for functional play in ECEC institutions: a strategy for promoting well-being and physical activity?. *Early Child Development and Care*, 1-12.
- Sallis, J. F., Owen, N., y Fisher, E. (2015). Ecological models of health behavior. *Health behavior: Theory, research, and practice*, 5(43-64).
- Terrón-Pérez, M., Queralt, A., Molina-García, J., y Martínez-Bello, V. E. (2019). Ecological correlates of Spanish preschoolers' physical activity during school recess. *European Physical Education Review*, 25(2), 409-423.
- Torres-Luque, G., Beltrán, J., Calahorro, F., López-Fernández, I., y Nikolaidis, P. (2016). Análisis de la distribución de la práctica de actividad física en alumnos de educación infantil. *Cuadernos De Psicología Del Deporte*, 16(1), 261-268.

CAPÍTULO 45

PERCEPCIONES DEL ALUMNADO DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE LA FORMACIÓN INTERDISCIPLINAR MÚSICA-MOVIMIENTO: LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE DEL GRUPO COS

María del Mar Bernabé Villodre y Vladimir Martínez Bello

1. INTRODUCCIÓN

La importancia de la formación interdisciplinar ha sido ampliamente documentada por García, et ál. (2011) y Santos y Sarceda (2017), entre otros; pero, no siempre existe una importancia paralela en la formación inicial del profesorado y durante su desempeño profesional en la correspondiente etapa educativa, sobre todo de Infantil y Primaria. Por ejemplo, Madrid, Mayorga y Del Río (2013), De Vicente y González (2019) o Folch, Córdoba y Ribalta (2020) también han insistido en la necesidad de desarrollar proyectos interdisciplinares innovadores desde las aulas de formación inicial del profesorado de Educación Infantil; en la misma línea que Gustems, et ál. (2013), aunque para postgrado.

En este sentido, desde el Grupo de Investigación Movimiento, Música y Prácticas Curriculares (COS), se han venido promocionando acciones educativas innovadoras, no solo por el fomento de un trabajo interdisciplinar desde asignaturas aparentemente independientes en el currículo, sino por el hecho de promover espacios de interacción con las docentes en activo para reflexionar y retroalimentarse a nivel teórico y práctico. Se ha partido de las consideraciones de autoras como González (2015) que ha señalado la cualidad interdisciplinar de la música y reorientado sus propuestas metodológicas para el profesorado en formación inicial.

Las asignaturas implicadas en estas experiencias, cuyos resultados se recogen en este documento, forman parte del tercer curso del Grado de Maestra/o en Educación Infantil de la Universidad de Valencia: “Didáctica de la Educación Física de la Educación Infantil” del área de Didáctica de la Expresión Corporal; y “Procesos Musicales en Educación Infantil” del área de Didáctica de la Expresión Musical.

El alumnado participante a lo largo de los tres años de esta experiencia innovadora oscilaría entre los 300-350, aproximadamente, puesto que se contaba con grupos de entre

40-45 estudiantes para cada grupo y con varios grupos de cada asignatura. Ahora bien, señalar que, si bien todos se han enriquecido con el trabajo formativo interdisciplinar desde el aula universitaria, no todos ellos pudieron acceder al centro educativo para la otra parte de la experiencia, por distintos motivos. Sin embargo, todos señalaron la importancia de ser formados a partir de este tipo de propuestas innovadoras, que tanto pueden aproximarles al modo de trabajo que tendrán que desarrollar en su aula de Educación Infantil.

Desde un paradigma cualitativo y con la técnica de análisis de documentos y textual, se procedió a organizar la información obtenida de los relatos elaborados por las estudiantes y se organizaron alrededor de las dos categorías principales resultantes: “Música-Movimiento como elementos de trabajo inseparables en la Psicomotricidad” y “Necesidad de mayor formación interdisciplinar para atender al alumnado”. En epígrafes siguientes se mostrarán con mayor detalle.

2. PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE: MÚSICA Y MOVIMIENTO

Antes de incluir los resultados obtenidos en cada uno de los proyectos, centrados en las percepciones del profesorado en formación inicial, se hace necesario incluir una síntesis de dichos Proyectos de Innovación Docente (PID, en adelante) para comprender mejor la relevancia de la información resultante.

2.1. Psicomotricidad y Música en Educación Infantil: De las aulas universitarias a las aulas de Educación Infantil (UV-SFPIE_RMD17-724521)

El alumnado de Educación Infantil trabaja por áreas de conocimiento, en las que la Música y el Movimiento ocupan un lugar destacado, sobre todo, porque es la motricidad (fina y gruesa) la que posibilitará el grado de competencia de algunas de dichas áreas: por ejemplo, la lectoescritura precisa del dominio de la pinza digital.

Este PID tuvo como propósito crear un marco de colaboración mutua entre el futuro profesorado de Educación Infantil y el profesorado en activo de dicha etapa, en el cual el profesorado responsable de las asignaturas musicales y corporales tuviera también su espacio de participación. De acuerdo con esto, se podría hablar de tres momentos:

1. Asistencia al centro educativo: el profesorado responsable de las asignaturas implicadas acudirá con el alumnado en formación al centro educativo para observar las sesiones de Psicomotricidad.

2. Se realizará una reunión en la que participarán todos los agentes implicados. En ellas, se analizará la construcción de la sesión de Psicomotricidad, combinando herramientas específicas de motricidad y musicales.
3. Todos los participantes evaluarán la creación y ejecución de la sesión en la que participaron.

Este proyecto pretendía acercar las dos asignaturas citadas entre sí, promoviendo espacios formativos interdisciplinares y posibilitando un escenario de aprendizaje donde lo teórico se visualiza como efectivamente práctico. De modo que, las perspectivas motrices promovidas en el trabajo de la Rítmica de Jaques-Dalcroze que aúna expresividad con movimiento en el más puro sentido del término, se comparaba con lo pretendido en una sesión práctica psicomotora más centrada en las Habilidades Motrices Básicas. Así, el futuro profesorado podía comprobar lo inseparable de movimiento y música y cómo esto podía reflejarse en el aula de Psicomotricidad de Educación Infantil.

2.2. Psicomotricidad, Música y Expresión Plástica y Visual en Educación Infantil: De las aulas universitarias a las aulas de Educación Infantil (UV-SFPIE_RMD18-952318)

En este segundo proyecto interdisciplinar, se incorporó el área de Expresión Plástica y Visual, que conforma junto con la Expresión Musical, una de las áreas de conocimiento de la Educación Infantil fijadas por la legislación vigente (Conselleria de Educación, 2008a, 2008b): “Los lenguajes: comunicación y representación”.

El planteamiento fue el mismo que en el anterior proyecto, aunque al incorporarse la asignatura “Didáctica de la Educación Plástica y Visual de la Educación Infantil” se pudieron promover espacios de análisis reflexivo sobre la plasmación plástica y/o gráfica del alumnado tras la sesión de Psicomotricidad vivencial de Aucouturier. Atendiendo a esto, el objetivo principal se centró en analizar y evaluar la creación y puesta en práctica de diferentes propuestas psicomotrices donde lo musical y lo plástico también tengan su espacio. En este sentido, al partirse de los principios de Aucouturier, resultó mucho menos complicado para el alumnado, que había trabajado este contenido teórico en el aula de la asignatura “Didáctica de la Educación Física de la Educación Infantil”.

En cuanto a la forma en que se desarrollaron, fue la misma que en el anterior proyecto. Ahora bien, la implicación de una asignatura más comportó una mayor coordinación para el profesorado universitario implicado; obviamente necesaria y

comentada para que el profesorado en formación inicial comprendiese la importancia de una correcta coordinación para el adecuado desempeño docente.

2.3. Psicomotricidad, Música y Expresión Plástica en la organización del espacio escolar: De las aulas universitarias a las aulas de Educación Infantil (UV-SFPIE_PID19-1097884)

El curso siguiente se pudo contar con una materia más teórica que pudiera traducirse convenientemente en el espacio práctico de los centros educativos implicados: “Organización del Espacio Escolar: Materiales y Habilidades Docentes”. Gracias a esta incorporación, se pudieron fomentar espacios de reflexión crítica con mayor profundidad.

Con este último PID, se pretendió ir un paso más allá al incorporar un análisis de la organización del espacio y de la selección de los materiales específicos que no se había considerado hasta el momento. Y, en cuanto al planteamiento de trabajo desde las tres asignaturas pertenecientes al Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, siguió siendo el mismo: el trabajo del aula universitaria estaba unido por una serie de temas que permitían la interconexión entre áreas: Aucouturier permitía acercarse a Jaques-Dalcroze y a las técnicas de color, volumen e imagen.

3. RESULTADOS

De todo lo vivenciado por el alumnado, comentado en sus relatos, han podido extraerse las siguientes categorías: percepción de la importancia de la formación interdisciplinar, necesidad de incrementar la formación de determinados elementos músico-corporales, autoconcepto negativo ante la aplicación de herramientas músico-corporales sin apoyo del especialista correspondiente y percepción positiva ante la utilización de los elementos plásticos y visuales en relación con la música. Vayamos comentando cada una de ellas, atendiendo a una breve selección de lo expuesto por el alumnado participante.

El alumnado percibió la formación interdisciplinar como algo necesario e importante para su trabajo en Educación Infantil, donde no hay el mismo concepto de “asignatura” que en Educación Primaria. Por ejemplo, han señalado que

“Al realizar estas actividades en el aula de Educación Infantil, nos servirían para trabajar aspectos del currículum que no están relacionados con la música, como puede ser las habilidades motoras de psicomotricidad fina y gruesa” (Estudiante 1).

“Utilizar la música para trabajar las habilidades motrices es fundamental en la etapa de Educación Infantil, ya que motiva y estimula al alumnado ayudándole a descubrir capacidades y mejorar su autoconcepto y autoestima” (Estudiante 1).

“[...] en muchas ocasiones podemos trabajar aspectos logopédicos a través de la música, sin necesidad de separar a un niño o niña que tenga problemas de articulación [...]” (Estudiante 37).

“Es muy importante para la futura labor docente saber desarrollar actividades en las cuales la música acompañe el aprendizaje del alumno” (Estudiante 40).

Aunque se señalaba la necesidad de experimentar en primera persona, también se veía necesario la teoría desarrollada por el profesorado para terminar de asentar los conceptos trabajados:

“A pesar de que este tipo de sesiones no me resultan tan atractivas como las que aprendemos mediante el movimiento, considero que me ha venido bien para acabar de asentar todo aquello que se pretendía transmitir mediante la gran variedad de actividades que realizamos en las sesiones anteriores” (Estudiante 1).

“A pesar de ello, me habría gustado dedicar la clase entera a tocar instrumentos para poder aprender técnicas y recursos para mi futuro desempeño como maestra” (Estudiante 10).

Ese autoconcepto negativo ante la aplicación de herramientas músico-corporales sin apoyo del especialista correspondiente queda reflejado en:

“[...] si hubiéramos confiado en nuestras capacidades desde el principio, nos habría sido más sencillo interpretar, crear [...]” (Estudiante 1).

“[...] tengo casi completamente adquirida la conciencia sobre mi cuerpo, conozco tanto mis limitaciones como mis posibilidades, aunque en ocasiones dudo o desconozco algunas de ellas. Además, considero que tengo que confiar más en mi cuerpo, en sus facultades [...]” (Estudiante 37).

En tercer lugar, la categoría centrada en la necesidad de incrementar la formación de determinados elementos músico-corporales siempre venía aparejada con el comentario de que solo así no iban a “necesitar llamar a la especialista de psicomotricidad o a la especialista de música, lo podré hacer yo misma con todo lo aprendido en esta asignatura” (Estudiante 1).

La percepción positiva ante la utilización de los elementos plásticos y visuales en relación con la música queda muy claramente reflejada en los siguientes comentarios:

“De forma individual hemos trabajado el dibujo a partir de la escucha de una canción y la representación de lo que sentimos o imaginamos al escucharla [...] Se trata de una actividad que a las profesoras nos puede servir para tener una idea de ciertos aspectos de la personalidad del alumnado” (Estudiante 1).

“Esta clase me ha servido para profundizar sobre la relación de la música con el dibujo y la importancia que tiene una sobre la otra” (Estudiante 10).

“Esta forma de trabajar la partitura [en referencia a los musicogramas] me ha parecido muy lúdica y útil para llevar a cabo en un aula de infantil” (Estudiante 37).

“El dibujo es una forma de expresión que puede decirnos muchas cosas sobre el individuo que lo realiza, nos dice muchas cosas sobre la concepción que alguien tiene del entorno” (Estudiante 40).

4. CONCLUSIONES

Pueden extraerse una serie de conclusiones atendiendo a dos áreas: por una parte, las autopercepciones resultado de la experiencia formativa innovadora desarrollada al entrar en contacto con otros agentes (profesorado en activo); por otra parte, en cuanto a las capacidades que perciben que han podido desarrollar con lo trabajado en su aula universitaria.

En primer lugar, respecto a las autopercepciones en cuanto a la experiencia fuera del aula universitaria y atendiendo a lo señalado por las estudiantes en los documentos analizados:

1. Las participantes percibieron sus carencias formativas por la falta de unión entre teoría y práctica en sus estudios hasta la fecha.
2. Autopercepción positiva a la hora de detectar necesidades del alumnado, a raíz de las experiencias desarrolladas que las impulsaron a organizar sesiones y analizar las de las compañeras.
3. La importancia de la interdisciplinariedad entre las tres áreas de conocimiento principalmente trabajadas.

En segundo lugar, respecto a las capacidades musicales, corporales y plásticas que perciben han adquirido, podrían resumirse en:

1. Su autoconcepto sobre sus capacidades musicales, corporales y plásticas ha mejorado porque las propuestas interdisciplinares facilitan el trabajo de cada una de ellas.

2. La percepción de su movimiento expresivo ha sido bastante positiva.
3. Han percibido la música como un hilo conductor para la expresión corporal y la expresión plástica y visual.

De manera que, puede concluirse que este tipo de acciones formativas interdisciplinarias que contribuyen a garantizar la conexión teoría-práctica con el espacio educativo real, solo pueden reportar beneficios para un alumnado que cada vez más demanda una formación que responda a las necesidades reales de su entorno.

REFERENCIAS

- De Vicente, M^a I. y González, M. (2019). Análisis del panorama metodológico interdisciplinar en Educación Infantil para el fomento de la lectura. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 493-508.
- Folch, C., Córdoba, T. y Ribalta, M.D. (2020). La performance: una propuesta interdisciplinar de las áreas de educación física, educación musical y educación visual y plástica en la formación inicial de los futuros maestros. *Retos*, 37, 613-319.
- García, A., Escarbajal, A. e Izquierdo, T. (2011). La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 27-42.
- González, M.M. (2015). La cualidad interdisciplinar de la música: propuestas metodológicas para el profesorado en formación. *DEDiCA*, 7, 65-83.
- Gustems, J., Sánchez, L., Durán, J. y Burset, S. (2013). Investigación interdisciplinar: Una experiencia de postgrado universitario. *Encuentros multidisciplinares*, 15(44), 55-65.
- Madrid, D., Mayorga, M^aJ. y Del Río, J.L. (2013). Proyecto interdisciplinar de innovación para la formación inicial del Maestro de Educación Infantil. *Ensayos*, 28, 117-131.
- Santos, M^aC. y Sarceda, M^aC. (2017). Desarrollo de Competencias Docentes en Educación Infantil: Una Experiencia Interdisciplinar en la Formación Inicial de Profesores. *Formación Universitaria*, 10(6), 39-50.

CAPÍTULO 46

LA INTERACCIÓN ENTRE PROFESORADO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LA PROMOCIÓN DE NUEVAS EXPERIENCIAS MOTRICES, MUSICALES Y PLÁSTICAS A TRAVÉS DE UN PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Vladimir Martínez Bello y María del Mar Bernabé Villodre

1. INTRODUCCIÓN

La educación motriz, la expresión musical y la expresión plástica en el currículo de Educación Infantil de la EI (EI) juegan un papel fundamental en el desarrollo y bienestar de los niños y de las niñas (Bueno-Moral et al., 1990). No obstante, para que esto ocurra, es necesario que la formación de la/el futura/o maestra/o en EI, se fundamente por una parte en el desarrollo de una actitud crítica sobre el papel que juegan estas didácticas en las aulas universitarias (Martínez-Bello et al., 2020), en la necesaria interrelación entre las asignaturas que componen el plan de estudios (Bernabé-Villodre y Martínez-Bello, 2018) y en el acercamiento tanto en la observación como en la reflexión de las prácticas curriculares que se realizan en las aulas escolares de la primera infancia. Como fruto de los resultados de proyectos de innovación realizados en los cuatro últimos años apoyados por el Servicio de Formación Permanente e Innovación Educativa de la Universitat de València (UV-SFPIE_RMD16-418238; UV-SFPIE_RMD-17-724521; UV-SFPIE_RMD18-189473; UV-SFPIE_PID19-1097884)¹⁵ hemos llegado a dos conclusiones importantes: 1) La formación del/a futura maestro/a en EI, se ha de fundamentar en el desarrollo de una actitud crítica sobre el papel que juega la educación motriz, musical, plástica y visual en las aulas universitarias; y 2) que la interacción entre las maestras y maestros de EI, el estudiantado y el profesorado universitario juega un papel fundamental en el análisis crítico de cada uno de estos actores sobre sus propias prácticas curriculares (Martínez-Bello y Bernabé-Villodre, 2019). El objetivo de esta comunicación consiste en describir la evolución del proceso de encuentro, observación y

¹⁵ El proyecto de innovación ha sido realizado gracias a las ayudas recibidas por el Vicerectorat de Polítiques de Formació i Qualitat Educativa de la Universitat de València en el marco de las convocatorias de Projectes Innovació Educativa (UV-SFPIE_RMD16-418238; UV-SFPIE_RMD-17-724521; UV-SFPIE_RMD18-189473) y en particular con la ayuda de la convocatoria 2019/2020 (Referencia UV SFPIE_PID-191097884).

reflexión de las actividades realizadas en los proyectos de innovación realizados durante los cursos académicos 2016 a 2020 en el grado de maestro/a en EI de la Universitat de València en las asignaturas Didáctica de la Educación Física de la EI, Procesos Musicales en la EI, Didáctica de la Educación Plástica y Visual de la EI y Organización del Espacio Escolar, Materiales y Habilidades Docentes. En términos generales, el proyecto de innovación de los cuatro cursos anteriores permitió que las estudiantes conocieran y experimentaran diferentes formas en la que se desarrollan las sesiones de psicomotricidad acompañadas del análisis crítico de la expresión musical, plástica y el uso de espacios alternativos en las aulas de EI.

2. MÉTODO

2.1. Asignaturas implicadas

Las asignaturas implicadas a lo largo de estos últimos cuatro cursos académicos han sido: “Didáctica de la Educación Física de la Educación Infantil”, “Procesos musicales en Educación Infantil” y “Didáctica de la Educación Física de la Educación Infantil”. Debido a que detectamos prácticas y experiencias innovadoras en las aulas de EI referentes al uso de rincones de actividad y centros de interés en el último curso participó la asignatura: “Organización del Espacio Escolar, Materiales y Habilidades Docentes”.

2.2 Visitas a los centros escolares Evaluación de las experiencias a través de los años

Un elemento fundamental de nuestros proyectos de innovación ha sido el de acercar las prácticas curriculares relacionadas con la psicomotricidad, la expresión musical y la expresión plástica y visual realizadas por maestras en EI con las prácticas curriculares que se realizan en las aulas universitarias en el título de Maestra-o en EI, especialmente en las asignaturas previamente señaladas.

En años anteriores se ha facilitado la interacción entre estudiantes de Magisterio en EI, el profesorado de las aulas de EI y el profesorado universitario realizando visitas presenciales a centros escolares para conocer cómo se desarrollaban las sesiones de psicomotricidad infantil. Sin embargo, debido a la declaración del estado de alarma como consecuencia de la necesidad de aislamiento generado por el COVID-19, las visitas a los

centros escolares fueron adaptadas a esa realidad. Por esa razón, las maestras organizaron visitas virtuales a sus aulas escolares en las que hicieron un recorrido tanto por la fundamentación teórica del uso de los espacios, como un recorrido físico a través de imágenes y videos en el que las estudiantes pudieron observar la forma en que estas maestras trabajan con niñas y niños de EI el uso del espacio y los materiales curriculares tanto en el aula tradicional como en el aula de psicomotricidad.

2.3 Análisis de la vivencia del estudiantado como resultado del proyecto de innovación

Para la evaluación de la experiencia innovadora, el alumnado participante construyó relatos sobre el proceso de observación durante la sesión acompañado de reflexiones a la luz de los contenidos teóricos y prácticos trabajados en el aula universitaria. Salvo el último año, para la evaluación de la experiencia innovadora, el alumnado participante concentró su atención en un estudiante al azar, para poder recoger unas impresiones de su desarrollo motor a lo largo de cada sesión. Además, debían establecer relaciones entre los contenidos teóricos de la asignatura, de forma que pudiesen distinguir cada momento de las diferentes sesiones de psicomotricidad presenciadas, que respondían a las principales perspectivas curriculares trabajadas en el aula universitaria. Con el profesorado de los centros y con del profesorado universitario se realizaron entrevistas. Se realizó un análisis cualitativo de los relatos y las entrevistas.

2.4 Jornadas de acercamiento y divulgación con el profesorado en Educación Infantil

Tal y como hemos señalado en la Introducción, un elemento fundamental de estos proyectos de innovación ha sido el de crear espacios de interacción entre el profesorado de los centros escolares, el profesorado universitario y el estudiantado. Estos encuentros se han realizado en las visitas y posteriores reflexiones en los centros escolares y también en encuentros de divulgación donde se plasman las experiencias vividas por cada uno de los actores. En particular, las maestras, las estudiantes y el profesorado de la universidad en el marco de los proyectos, han venido interactuando de forma activa, y como muestra de dicho empeño, se han realizado en la Facultad de Magisterio tres Jornadas de innovación educativa que han versado sobre psicomotricidad vivencial expresión musical y plástica en EI donde se han compartido los resultados de los proyectos. En el último

curso académico y como consecuencia de la situación de pandemia en la que nos encontramos la jornada de divulgación se realizó de manera virtual. En definitiva, estas jornadas nos han permitido no solo evaluar de manera puntual el impacto de la propuesta innovadora que estamos realizando sino también evaluar nuestra propia práctica docente como profesorado universitario.

3. RESULTADOS

A manera de resumen, hemos visto que esta experiencia innovadora que comenzó con un impacto en la asignatura de “Didáctica de la Educación Física de la Educación Infantil” en el primer año, que en el segundo lo tuvo en la asignatura “Procesos Musicales en la EI”, que en el tercer año lo tuvo en la asignatura “Didáctica de la Educación Plástica y Visual en la EI”, y en el último curso académico lo tuvo con la incorporación de bloques de contenido de la asignatura “Organización del Espacio Escolar, Materiales y Habilidades Docentes”, ha venido aumentando como fruto de la reflexión crítica de todos los participantes. Como a continuación se observará, hemos creído fundamental ofrecer al estudiantado nuevas formas de trabajo que respondan al impacto de la pandemia en mejores prácticas curriculares tanto en las aulas universitarias como su transferencia en otros contextos educativos.

De manera específica, del análisis de los relatos de las estudiantes, así como de las entrevistas que hemos realizado en los últimos cursos académicos se han detectado cuatro categorías de análisis: Impacto del proyecto en el estudiantado universitario; Grado de satisfacción del estudiantado universitario; Necesidad de unión interdisciplinar; Necesidad de una continua unión entre la escuela y la universidad; De manera provisional y en particular en el último año señalamos dos categorías: 1) necesidad de aumentar la comunicación e interacción entre los participantes del proyecto para adaptarnos a un nuevo escenario de docencia tanto en las Escuelas como en la Universidad generado por la situación de pandemia generada por el COVID-19; 2) que este proyecto de innovación ha sido positivo para generar un espacio de discusión académica entre los actores participantes y que la comunidad académica participante tiene ahora más herramientas metodológicas para analizar críticamente sus propias prácticas curriculares.

4. DISCUSIÓN

En años anteriores se ha facilitado la interacción entre estudiantes de Magisterio en EI, el profesorado de las aulas de EI y el profesorado universitario realizando visitas presenciales a centros escolares para conocer cómo se desarrollaban las sesiones de psicomotricidad infantil. Sin embargo, debido a la declaración del estado de alarma como consecuencia de la necesidad de aislamiento generado por la COVID-19, las visitas a los centros escolares fueron adaptadas a esa realidad. Por esa razón, las maestras organizaron visitas virtuales a sus aulas escolares en las que hicieron un recorrido tanto por la fundamentación teórica del uso de los espacios, como un recorrido físico a través de imágenes y videos en el que las estudiantes pudieron observar la forma en que estas maestras trabajan con niñas y niños de EI el uso del espacio y los materiales curriculares tanto en el aula tradicional como en el aula de psicomotricidad. Para la evaluación de la experiencia innovadora, el alumnado participante ha venido realizando relatos sobre el proceso de observación y participación durante las visitas. En el último curso académico la experiencia innovadora tuvo un alcance en cuatro asignaturas del grado de Maestra-o en EI. En tres asignaturas de las cuatro asignaturas, las estudiantes elaboraron propuestas integradoras y en especial en el marco de la Didáctica de la Educación Física, el estudiantado utilizó la expresión plástica y visual tanto como elemento transversal durante la sesión como elemento de las sesiones estructuradas de movimiento.

El proyecto ha favorecido el aprendizaje autónomo y colaborativo en virtud de los siguientes procesos: 1. El estudiantado libremente decidió participar en las visitas virtuales. El tener la oportunidad de observar la forma en que las maestras organizan los espacios tanto en el aula de EI como en el aula de psicomotricidad fue una forma de aplicar los contenidos teóricos vistos en las cuatro asignaturas. 2. Se fomentó la interacción entre las maestras de las escuelas y el estudiantado. Después de cada visita virtual se generó un espacio de interacción y comunicación entre las participantes que abrió nuevas preguntas al uso de espacios vinculados con otras didácticas de la EI. Esto facilitó la puesta en común de los elementos más característicos de cada maestra y cuáles alternativas se podrían plantear para explicar y mejorar el uso de los espacios. 3. Antes de las visitas virtuales, las propuestas integradoras se habían trabajado en pequeños grupos. En ellas, cada grupo diseñó, ejecutó y evaluó las sesiones. 4. Además, una vez finalizadas las visitas virtuales, el estudiantado, las maestras y el profesorado universitaria participó en las IV Jornadas Virtuales sobre Psicomotricidad Vivenciada, Expresión Musical y Actividad Física en Educación Infantil, en la que presentaron las principales conclusiones en tres grandes bloques temáticas: el uso de espacios para tratar la diversidad del

estudiantado; el análisis del entorno escolar como herramienta para la promoción de la actividad física en la EI y un análisis de los patrones de juego en el patio escolar desde una perspectiva de género. reflejada su participación en virtud de los documentos de observación y reflexión realizados en las visitas a las sesiones de psicomotricidad.

5. CONCLUSIONES

Con los resultados provisionales del análisis de la evolución en los últimos cuatro años de la ejecución de nuestros proyectos de innovación, estamos en capacidad de señalar que en el marco de las cuatro asignaturas mencionadas las visitas presenciales en su momento y ahora virtuales a los Centros Escolares para la observación y reflexión de sesiones de psicomotricidad infantil en combinación con la expresión musical, plástica, visual y el uso de los espacios pueden favorecer la formación del/a futuro maestro/a en EI. En este proceso consideramos que la puesta en común de distintas perspectivas a través de la interacción entre los distintos actores benefició además que a los estudiantes, al profesorado de los Centros Escolares y al profesorado de la Universidad. En conclusión, consideramos que el estudiantado universitario ha tenido un contacto más cercano con la forma en que se trabajan los contenidos, procesos y acciones de su formación como maestras en las aulas de EI para desarrollar una actitud crítica hacia el impacto de estas áreas en la formación integral de las niñas y los niños.

En particular, en el último curso como consecuencia del estado de alarma provocado por la situación de pandemia, los centros escolares en general y el profesorado en particular, se enfrentó al gran reto de continuar con el desarrollo del currículo de los niños y niñas de 3 a 6 años, superando toda clase de barreras, tanto tecnológicas, procedimentales como organizativas, que hace necesario que la Universidad ofrezca gran parte de su potencial en acompañar al profesorado y a los centros escolares para ofrecer prácticas curriculares alternativas con base en el uso de las nuevas tecnologías, sobre todo en el marco de la creación de contenidos audiovisuales. Esto nos permitió cerrar la participación en el proyecto de innovación con una nueva propuesta de proyecto de innovación para el curso 2020-2021: reflexionar y actuar sobre cuáles son las mejores alternativas para que desde la Universidad podamos acompañar el nuevo reto del distanciamiento social planteado por la pandemia. Para ello hemos considerado fundamental el próximo curso dar el salto a un proyecto de innovación ya no solo de asignaturas del grado de EI sino también a otras del grado en Educación Primaria y otra

asignatura que se imparte en el Área de Comunicación Audiovisual del Departamento de Teoría de los Lenguajes y Comunicación Audiovisual que pueden ayudar a contextualizar mejor los nuevos retos que el nuevo panorama social y de salud en el que nos encontramos. La razón de esta hipótesis es que fruto de las acciones de observación y análisis de las visitas virtuales a las aulas de los Centros Escolares hemos visto que el aislamiento social ocasionado por la pandemia obligó al profesorado de los Centros Escolares a plantear alternativas de educación virtual, que en muchos casos, de acuerdo a observaciones preliminares, han sido difíciles de implementar debido a diversos motivos como la necesidad de dar una respuesta inmediata, la falta de formación sobre la adaptación docente a la educación no presencial virtual o la escasez de recursos tecnológicos. Por esa razón, consideramos que el futuro profesional debe familiarizarse con prácticas innovadoras vinculadas con el uso de creación de contenidos audiovisuales que puedan ser utilizados en las aulas de EI, y que tengan la capacidad de ofrecer nuevas experiencias motrices, artísticas y musicales bajo este nuevo escenario. Esta ha sido una conclusión fundamental de nuestro proyecto que se realizará el próximo curso académico¹⁶.

REFERENCIAS

- Bueno Moral, M. L., Manchón Ruiz, J. I., y Moral García, P. (1990). *Educación infantil por el movimiento corporal: identidad y autonomía personal*. Madrid, España: Editorial Gymnos.
- Bernabé-Villodre, M.M., y Martínez-Bello V.E. (2018). Música y Psicomotricidad en el aula de Educación Infantil, ¿realidad o utopía? Consideraciones del alumnado de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia en torno a la utilización de la Música en la sesión de Psicomotricidad. *VI Congreso Estatal de Psicomotricidad*. Madrid, España.
- Martínez-Bello, V. E., y Bernabé-Villodre, M. D. M. (2019). Experiencia universitaria innovadora sobre didáctica de la motricidad infantil: De las aulas universitarias a las aulas de Educación Infantil. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 300-325.

¹⁶ El proyecto ha sido aprobado y dotado con financiación por el Vicerrectorado de Ocupación y Programas Formativos para su realización en la convocatoria de ayudas de proyectos de innovación educativa para el curso académico 2020-2021.

Martínez-Bello, V. E., del Mar Bernabé-Villodre, M., Lahuerta-Contell, S., Vega-Perona, H., y Giménez-Calvo, M. (2020). Pedagogical Knowledge of Structured Movement Sessions in the Early Education Curriculum: Perceptions of Teachers and Student Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 1-10.

CAPÍTULO 47

TRANSFORMACIÓN Y EVOLUCIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE BURGOS DURANTE LA CRISIS SANITARIA SEGÚN EL MODELO EFQM

Eva María López-Perea, Natalia Ollora Triana, José Luis Gómez Cuesta y Jesús
Pedro Barrero Ahedo

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia del siglo XXI ha afectado por completo a los sistemas educativos en todos los lugares del mundo. Casi la totalidad de las instituciones educativas de todos los niveles debieron cancelar las actividades presenciales que se venían realizando, en cumplimiento de las disposiciones adoptadas por los gobiernos de los diferentes países, con el fin de evitar la propagación de la pandemia y sus consecuencias.

El 14 de marzo de 2020 el Gobierno de España reunido en Consejo de Ministros extraordinario declararían el estado de alarma en todo el territorio español por un periodo inicial de 15 días. Esta situación excepcional se prolongaría durante 98 días, sacudiendo los pilares de nuestro país.

El cierre de los centros educativos en respuesta al COVID-19 ha evidenciado los serios problemas sociales y económicos que azotan a nuestro actual sistema educativo (aprendizaje digital, carencia de un lugar donde estudiar, problemas de accesibilidad a internet, escasos servicios destinados a personas con discapacidad...). Esta situación deja patente la necesidad de dinamizar, optimizar e impulsar una educación de calidad en las condiciones de cambio e incertidumbre de la sociedad moderna.

En el ámbito universitario, la emergencia sanitaria vivida ha provocado que la formación virtual haya llegado para quedarse, aunque lejos de aparecer como una oportunidad de desarrollo y de puesta al día respecto de las necesidades demandadas por la sociedad, esta situación se ha percibido como una amenaza por algunos miembros de la comunidad universitaria. Este temor ha generado (como mecanismo de defensa) un discurso dubitativo, cuando no peyorativo, hacia este tipo de formación universitaria, cuestionando su calidad.

La dinámica desarrollada en tiempos de pandemia desde la Universidad de Burgos no ha sido ajena a las exigencias demandadas por la ciudadanía.

La pandemia ha provocado un importante cambio en el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje. Este cambio, no solo se ha planteado en cuestiones relativas a su formato, sino también en la estructura clásica que ha generado un importante tsunami en el propio enfoque de la educación. En realidad, es una necesidad subyacente a los cambios actuales acaecidos por la pandemia, mayormente mediatizada por el empleo, el impacto y la emergencia del uso de la Tecnologías de la Información y la Comunicación en los distintos ámbitos de la enseñanza superior.

Por este motivo, un grupo de investigadores de la Universidad de Burgos, ha analizado desde la perspectiva del EFQM (2010), las intervenciones que desde la institución académica se han desarrollado, para facilitar un proceso de cambio y transformación de los procesos de enseñanza aprendizaje en tiempos de pandemia (Clares, et ál., 2018). Gran parte de estas medidas han contribuido a mejorar el proceso de transformación del sistema universitario burgalés, bajo unos principios de calidad, basados en la supervisión que se instaura como esencial en la búsqueda de nuevos escenarios, enfoques y modelos educativos que impulsen la mejora continua (Marciniak, y Sallán, 2018).

Este trabajo analiza cómo se ha producido la adaptación de la Universidad de Burgos y en especial de la docencia presencial a la docencia *on-line* en tiempos de la pandemia. Este análisis se ha realizado estudiando las normativas elaboradas por la institución académica durante el confinamiento hasta el inicio del curso académico, enmarcándolas dentro del modelo EFQM.

2. MÉTODO

El presente trabajo se ha abordado mediante un estudio de corte transversal exploratorio donde se ha pretendido realizar una revisión bibliográfica de los documentos publicados por la Universidad de Burgos durante el periodo de confinamiento y vuelta a la normalidad (desde el 14 de marzo hasta el 8 de septiembre de 2020), con el fin de evaluar la gestión de sus procesos y cumplir con los criterios de calidad que la sociedad exige.

El análisis y gestión de información ha tomado como fuentes, los 54 documentos desarrollados por el equipo rectoral de la Universidad de Burgos referidos a la gestión de la institución durante la pandemia.

El filtro de búsqueda elegido (los documentos que incidían sobre la práctica profesional de los docentes) arrojó como resultado, 42 documentos pertinentes al tema de análisis. A continuación, se presentan los más relevantes para el estudio.

3. RESULTADOS

El modelo EFQM se basa en que la satisfacción de clientes, de los empleados y el impacto en la sociedad se materializa mediante un liderazgo que impulse la política y la estrategia, las personas de la organización, las alianzas y recursos y los procesos hacia la consecución de la excelencia en los resultados de la organización. El modelo de calidad empleado para la realización de este trabajo ha sido la versión 2010. Está sustentado sobre nueve criterios que a su vez se dividen en subcriterios, que pueden utilizarse para evaluar el progreso de una organización hacia la excelencia (Martínez, et ál., 2018).

A continuación, se exponen tablas explicativas en las que se refleja el documento analizado y el tipo de evidencias encontradas.

Protocolo interno de actuación de la Universidad de Burgos ante la activación de la alerta sanitaria en relación con la crisis del coronavirus SARS-CoV-2 (09/03/2020) (Documento1)

Tabla 1.

Evidencias del documento 1

Liderazgo	Personas	Estrategia	Alianzas- recurso	Procesos	Res. Personas	Res. Clientes	Res. Sociedad	Res. Clave
x	x	x	x	x		x		

Resolución Rectoral 13 de marzo de 2020 medidas extraordinarias sobre la situación generada por la alarma sanitaria COVID-19 en la Universidad de Burgos (Documento2)

Tabla 2.

Evidencias del documento 2

Liderazgo	Personas	Estrategia	Alianzas- recurso	Procesos	Res. Personas	Res. Clientes	Res. Sociedad	Res. Clave
x		x		x		x		

Resolución Rectoral 15 de marzo de 2020 resolución rectoral tras la declaración de Estado de alarma (Documento 3)

Tabla 3.

Evidencias del documento 3

Liderazgo	Personas	Estrategia	Alianzas- recurso	Procesos	Res. Personas	Res. Clientes	Res. Sociedad	Res. Clave
x				x				

Recomendaciones ante la situación de confinamiento por el COVID-19 marzo 2020 (Documento 4)

Tabla 4

Evidencias del documento 4

Liderazgo	Personas	Estrategia	Alianzas- recurso	Procesos	Res. Personas	Res. Clientes	Res. Sociedad	Res. Clave
					x	x		

Comunicación Rectoral 23 de marzo de 2020 supresión de los servicios mínimos presenciales (Documento5)

Tabla 5.

Evidencias del documento 5

Liderazgo	Personas	Estrategia	Alianzas- recurso	Procesos	Res. Personas	Res. Clientes	Res. Sociedad	Res. Clave
		x	x	x	x		x	

Comunicación Rectoral 29 de marzo de 2020 la reducción de movilidad del R.D. de 29 de marzo no varía las condiciones en la Universidad de Burgos (Documento 6)

Tabla 6.

Evidencias del documento 6

Liderazgo	Personas	Estrategia	Alianzas- recurso	Procesos	Res. Personas	Res. Clientes	Res. Sociedad	Res. Clave
			x	x	x	x		

Crue trabaja con el Ministerio de Universidades y las CC.AA. para que el curso 2019-2020 avance (30 de marzo) (Documento 7)

Tabla 7.

Evidencias del documento 7

Liderazgo	Personas	Estrategia	Alianzas- recurso	Procesos	Res. Personas	Res. Clientes	Res. Sociedad	Res. Clave
		X	x	x			x	x

Resolución del Rector de la Universidad de Burgos de fecha 2 de abril de 2020, por la que se adoptan medidas excepcionales para el funcionamiento de la Universidad de Burgos como consecuencia de la declaración del estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19 (Documento 8)

Tabla 8.

Evidencias del documento 8

Liderazgo	Personas	Estrategia	Alianzas- recurso	Procesos	Res. Personas	Res. Clientes	Res. Sociedad	Res. Clave
x	x	x		x		x		

Resolución del Rector de la Universidad de Burgos de fecha 8 de abril de 2020, por la que se adoptan medidas excepcionales para la tramitación de la presentación y defensa de tesis doctorales en la Universidad de Burgos, como consecuencia de la declaración del estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19 (Documento 9)

Tabla 9.*Evidencias del documento 9*

Liderazgo	Personas	Estrategia	Alianzas- recurso	Procesos	Res. Personas	Res. Clientes	Res. Sociedad	Res. Clave
x			x	x	x	x		x

Resolución del Rector de la Universidad de Burgos de fecha 14 de abril de 2020, por la que se establecen instrucciones sobre el funcionamiento a distancia de los órganos colegiados de la Universidad (Documento 10)

Tabla 10.*Evidencias del documento 10*

Liderazgo	Personas	Estrategia	Alianzas- recurso	Procesos	Res. Personas	Res. Clientes	Res. Sociedad	Res. Clave
x								

Acuerdo de Consejo de Gobierno en el que se establecen los criterios generales para la adaptación de la enseñanza y de la evaluación a la modalidad no presencial en la Universidad de Burgos aprobados por el Consejo de Gobierno de la Universidad de Burgos en sesión de 21 de abril de 2020 informados favorablemente en la comisión de docencia de 17 de abril de 2020 (Documento 11)

Tabla 11.*Evidencias del documento 11*

Liderazgo	Personas	Estrategia	Alianzas- recurso	Procesos	Res. Personas	Res. Clientes	Res. Sociedad	Res. Clave
	x	x	x	x	x	x		x

Resolución del Rector de la Universidad de Burgos de fecha 28 de abril de 2020, por la que se autoriza la publicación y la tramitación de los procedimientos necesarios para la ejecución de la "Convocatoria de ayudas complementarias a estudiantes de grado y máster

para hacer frente a situaciones de dificultades económicas derivadas del COVID-19. Curso 2019-2020”. (Cofinanciadas por Banco Santander) (Documento 12)

Tabla 12.

Evidencias del documento 12

Liderazgo	Personas	Estrategia	Alianzas- recurso	Procesos	Res. Personas	Res. Clientes	Res. Sociedad	Res. Clave
					x	x		x

Teletrabajar en la UBU (Servicio de Informática, 29-04-2020) (Documento 13)

Tabla 13.

Evidencias del documento 13

Liderazgo	Personas	Estrategia	Alianzas- recurso	Procesos	Res. Personas	Res. Clientes	Res. Sociedad	Res. Clave
	x					x		

Resolución del Rector de la Universidad de Burgos de fecha 4 de mayo de 2020, por la que se establece un nuevo plazo para la modificación/anulación de la matrícula de asignaturas del segundo semestre del curso 2019/20, ante la situación excepcional como consecuencia de la crisis provocada por el COVID-19 (Documento 14)

Tabla 14.

Evidencias del documento 14

Liderazgo	Personas	Estrategia	Alianzas- recurso	Procesos	Res. Personas	Res. Clientes	Res. Sociedad	Res. Clave
					x	x		

Resolución del Rector de la Universidad de Burgos en aplicación del Real Decreto-Ley 17/2020, de 5 de mayo, por el que se aprueban medidas de apoyo al sector cultural y de carácter tributario para hacer frente al impacto Económico y social del COVID-2019 (Documento 15)

Tabla 15.

Evidencias del documento 15

Liderazgo	Personas	Estrategia	Alianzas- recurso	Procesos	Res. Personas	Res. Clientes	Res. Sociedad	Res. Clave
				x		x		

Resolución del Rector de la Universidad de Burgos de fecha 7 de mayo de 2020, por la que se autoriza la publicación y la tramitación de la resolución de las convocatorias de investigación financiadas por la fundación “La Caixa” y la Fundación Caja de Burgos (Documento 16)

Tabla 16.*Evidencias del documento 16*

Liderazgo	Personas	Estrategia	Alianzas- recurso	Procesos	Res. Personas	Res. Clientes	Res. Sociedad	Res. Clave
x							x	x

Versión 1 (8/05/2020) Guía sobre protección de datos en las evaluaciones *on line* (Documento 17).

Tabla 17.*Evidencias del documento 17*

Liderazgo	Personas	Estrategia	Alianzas- recurso	Procesos	Res. Personas	Res. Clientes	Res. Sociedad	Res. Clave
				x				x

Plan de contingencia con medidas de prevención frente al COVID-19 en la Universidad de Burgos para el curso 2020-2021 (Documento 18)

Tabla 18.*Evidencias del documento 18*

Liderazgo	Personas	Estrategia	Alianzas- recurso	Procesos	Res. Personas	Res. Clientes	Res. Sociedad	Res. Clave
x		x	x	x	x		x	

Adaptación de la planificación docente en el marco del Plan Docente para el curso 2020/2021 en la Universidad de Burgos (Acuerdo de Consejo de Gobierno de 12 de junio) teniendo en cuenta el documento Criterios Generales para la adaptación de la Docencia durante el Curso Académico 2020-21 a las exigencias sanitarias (ACSUCYL 22 de junio de 2020) (Documento 19)

Tabla 19.*Evidencias del documento 19*

Liderazgo	Personas	Estrategia	Alianzas- recurso	Procesos	Res. Personas	Res. Clientes	Res. Sociedad	Res. Clave
x		x		x				x

Plan docente para el curso 2020/2021 en la Universidad de Burgos, ante la pandemia COVID19 (Documento 20)

Tabla 20.*Evidencias del documento 20*

Liderazgo	Personas	Estrategia	Alianzas- recurso	Procesos	Res. Personas	Res. Clientes	Res. Sociedad	Res. Clave

x			x		x		x		x
---	--	--	---	--	---	--	---	--	---

Plan de regreso progresivo a la actividad presencial en la Universidad de Burgos tras la alerta sanitaria por COVID-19 (actualizado a 20 de junio de 2020) (Documento 21)

Tabla 21.*Evidencias del documento 21*

Liderazgo	Personas	Estrategia	Alianzas- recurso	Procesos	Res. Personas	Res. Clientes	Res. Sociedad	Res. Clave
x	x	x		x	x	x		

Resolución del Rector de la Universidad de Burgos de fecha 8 de septiembre de 2020 por la que se aprueba el “Plan de contingencia con medidas de prevención frente al COVID-19 en la Universidad de Burgos para el curso 2020-2021”, ordenándose su publicación y entrada en vigor (Documento 22)

Tabla 22.*Evidencias del documento 22*

Liderazgo	Personas	Estrategia	Alianzas- recurso	Procesos	Res. Personas	Res. Clientes	Res. Sociedad	Res. Clave
x			x	x				x

Resultados clave

Tras analizar los documentos elaborados desde la institución académica se han encontrado los siguientes resultados clave:

- A pesar del estado de alarma determinado por el Gobierno se ha seguido impartiendo la docencia empleando recursos técnicos que han facilitado las clases *on line*.
- Se ha procedido a la modificación del calendario académico de la defensa de los TGD y TFM para adaptarlo a las necesidades de los alumnos.
- Se ha procedido a examinar a los alumnos a través los medios telemáticos necesarios.
- Se levantan los plazos administrativos para la tramitación de los procedimientos dirigidos a la presentación y defensa de la tesis doctoral en la Universidad de Burgos, durante la pandemia.
- Se ha facilitado la defensa pública de la tesis doctoral utilizando las herramientas tecnológicas autorizadas en la Universidad de Burgos salvaguardando las debidas garantías académicas.

- Se han seguido materializando contratos con empresas utilizando medios telemáticos y desbloqueando plazos y trámites administrativos.
- Se ha procedido a desbloquear y tramitar convocatorias de investigación paralizadas por el estado de alarma.
- Han sido elaborados convenios de colaboración entre Universidad y entidades bancarias para facilitar la finalización del curso de alumnos en situación de desprotección.

4. DISCUSIÓN

Los criterios establecidos por el modelo EFQM, se han concretado a través de diversas acciones que han incidido sobre la actuación del equipo rectoral, decanos/director y coordinadores de grado, así como del resto de la comunidad educativa, facilitando una importante transformación que ha permitido desarrollar profundos cambios en el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje (Arand, & Barba, 2019). Estas modificaciones se han producido en el formato y la estructura del enfoque de la educación predominante.

Al mismo tiempo ha de reflejar cómo todos los agentes que poseen responsabilidad en la gestión, han desarrollado y facilitado la consecución de los fines y objetivos, desarrollando los valores necesarios para alcanzar el éxito, mediante las acciones y comportamientos adecuados (Henriquez, & Henriquez, 2019). Para ello ha sido necesario contar con la implicación personal de los sujetos pertenecientes a la institución, asegurando que las transformaciones evolucionaban en los términos adecuados.

Durante el confinamiento la UBU ha pretendido seguir ofreciendo un servicio acorde con las circunstancias sanitarias.

Las líneas estratégicas mantenidas durante el estado de alarma se han concretado en: 1) Definir la función de la UBU en tiempos de crisis; 2) Mejorar la continuidad académica; 3) Favorecer la confortabilidad; 4) El uso eficiente de los recursos de la UBU; 5) Potenciar el desarrollo de la docencia y la investigación, utilizando los diferentes recursos tecnológicos; 6) Desarrollo de planes formativos dirigidos al PDI, al PAS y al alumnado de la UBU relacionados con las nuevas tecnologías; 7) Unificar criterios de actuación para todos los centros; 8) Desarrollar alianzas entre diferentes entidades sociales; 9) Desarrollo de un Plan de formación e investigación; 10) Mejorar la implicación de los docentes en la gestión de la crisis; 11) Potenciar los canales de

comunicación y coordinación entre las diferentes instituciones universitarias autonómicas y nacionales.

Los cambios provocados por la pandemia se deben fundamentar en el ámbito del desarrollo de una gestión estratégica articulada hacia los procesos de calidad que faciliten promover el resultado hacia un nuevo horizonte. La visión que se presenta en este trabajo demuestra que los cambios desde la dirección y gestión estratégica orientados hacia las personas y hacia la sociedad tiene que ir de la mano de los sistemas de calidad, ello sin duda garantiza no solo el éxito en los procesos de evaluación sino sobre todo que las decisiones acertadas permitan el alcance y aseguramiento de la calidad.

5. CONCLUSIONES

Una vez comparados los documentos publicados en la página web de la Universidad de Burgos con los criterios del modelo EFQM, se muestran las siguientes diferencias significativas: De las 156 evidencias obtenidas, 25 hacen referencia a cómo se ha emprendido el liderazgo, cuatro se han proyectado sobre las personas, 20 sobre las cuestiones referidas a la estrategia, 14 sobre alianzas y recursos. El criterio de los procesos es el que cuenta con más evidencias con un total de 48. En relación a los criterios de resultados se han encontrado 7 en resultados sobre las personas, 31 inciden sobre los clientes y 7 sobre la sociedad. En relación a los resultados claves obtenidos en la organización, se han conseguido ocho en los que se pone de manifiesto el trabajo conjunto y coordinado de la institución académica para hacer que la Universidad de Burgos pueda materializar los objetivos y la misión encomendada por esta sociedad.

Tras el análisis se puede concluir que es necesario realizar un importante esfuerzo orientado hacia las personas facilitando la consecución de los objetivos no solo académicos sino también los personales, dotando al sistema universitario de recursos para ello.

REFERENCIAS

Aranda, E. F. B., y Barba, E. (2019). La calidad de la educación universitaria: una visión desde el direccionamiento y la gestión estratégica. *Revista Boletín Redipe*, 8(3), 106-116. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i3.699>

- Bolívar, A. (2008). La autonomía de centros educativos en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas. En A. García Albaladejo (Coord.). *La autonomía de los centros escolares*. Madrid: MEPSYD, 29-63. https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bolivar/publication/295135983_Autonomia_de centros educativos en Espana entre declaraciones discursivas y practicas sobrerreguladas II/links/56c7dec208ae96cdd0679d14/Autonomia-de-centros-educativos-en-Espana-entre-declaraciones-discursivas-y-practicas-sobrerreguladas-II.pdf
- Clares, P. M., Cusó, F. J. P., y Juárez, M. M. (2018). Aplicación de los modelos de gestión de calidad a la tutoría universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 633. <https://doi.org/10.5209/RCED.53541>
- Henriquez, L. A., y Henriquez, V. A. (2019). Propuesta de implementación del modelo EFQM en la Universidad de Guayaquil basado en la revisión de la literatura. *Revista ESPACIOS*, 40(29). <http://www.revistaespacios.com/a19v40n29/19402922.html>
- Marciniak, R., y Sallán, J. G. (2018). Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: revisión de modelos referentes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 217-238. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.16182> Universidad de Burgos (2020, 13 marzo). Información sobre la crisis sanitaria COVID 19. Consultado el 12 de septiembre del 2020 en <https://www.ubu.es/informacion-sobre-la-crisis-sanitaria-covid19>

CAPÍTULO 48

PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE: DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA HACER FRENTE A LAS SITUACIONES DE CRISIS SANITARIAS

Valeriana Guijo Blanco, María José Sierra Medina, y Isabel Galán Andrés

1. INTRODUCCIÓN

La situación de confinamiento, ~~el riesgo los riesgos~~ para la salud ~~de todos~~, la falta de respuestas sanitarias claras ha creado un contexto en el que la incertidumbre, la preocupación e incluso el miedo se han instalado en todos los grupos sociales. De esa carga de emociones negativas no se han visto ~~librelibres~~ los enfermeros y enfermeras.

Entre los profesionales de enfermería se estima que unos 74.000 han sufrido el COVID-19 en España, de ellos 5.500 con un nivel de gravedad alto según el SATSE ([Noticias de Enfermería 2020](#)). En junio ya se estimaba que eran más de 600 los profesionales de enfermería que habían perdido la vida por el COVID-19 a nivel mundial (Consejo Internacional de Enfermería, 2020). Estos datos llevaron a declarar en una entrevista al Director General del citado Consejo “~~que en estos momentos las actuales circunstancias~~ la enfermería ~~se está convirtiendo en uno parece ser uno~~ de los trabajos más peligrosos del mundo~~o~~”.

Se cuenta con evidencia de que cuando los profesionales de la salud ven que su vida corre peligro por el ejercicio responsable de su profesión y llegan a sentir miedo porque su salud o la de sus familiares se vea resentida, se plantean la continuidad del ejercicio profesional o al menos la conveniencia de cambiar de área de trabajo. Estudios anteriores sobre la incidencia de pandemias como el SARS en el personal de enfermería, indican que la gravedad, el número de casos en la comunidad y el acceso a informes diarios de la epidemia (Hsu ~~yy~~ [Chen](#), 2006) repercuten claramente en la falta de confianza en el trabajo. Esta falta de confianza unida a la alta percepción de riesgo lleva a un 7,4% de los profesionales a abandonar el trabajo (Shiao ~~et ál., Koh, Lo, Lim, Guo~~ 2007). ~~La Aunque la disponibilidad previa a trabajar durante una pandemia de gripe es alta (Martin 2011); Aoyagi-Beck y Nguyen-Van-Tam, 2015)~~ ~~sin embargo~~ este porcentaje tiende a disminuir notablemente cuando los problemas en la vida personal o laboral crecen llegando a tasas

de voluntad de abandono en un 76,9% (Wong, 2010) o rechazo a trabajar con enfermos infectados (~~Kollie, Winslow, Pothier y Gaede, 2017~~), refiriendo miedo y preocupación como la principal causa.

Se tienen pocas evidencias sobre la percepción de riesgo en el ejercicio profesional (~~Seo-Kim y Choij Jeong Sil Choi, 2016~~) de los estudiantes universitarios. Pero, se conoce que el miedo personal de los estudiantes ante la epidemia de gripe aviar aumentaba cuando percibían la gripe como una amenaza para los humanos (Tzeng y Yin, 2011) y que las emergencias de salud pública suelen tener muchos efectos psicológicos en estudiantes universitarios, que se pueden expresar como ansiedad, miedo y preocupación, entre otros (Cao ~~et ál., Fang, Hou, Mei, Han, Xu y Dong, 2020~~; Kernan, 2020; González-Sanguino et ál., 2020).

En un estudio realizado recientemente sobre el impacto de la pandemia del COVID-19 en los estudiantes de enfermería de diversos países, entre ellos los matriculados en la Universidad de Burgos, se ha encontrado que los alumnos habían sentido frecuentemente tristeza, miedo o preocupación cuando escuchaban noticias sobre como la pandemia estaba afectando a los profesionales sanitarios (Marques, ~~Guijo, Martins, Galán & Sierra et ál., 2020~~).

Como docentes, la experiencia vivida en los últimos meses obliga a revisar las competencias que se desarrollan a lo largo de la formación inicial en los futuros profesionales sanitarios. Se hace imprescindible tener en cuenta las respuestas del alumnado y de los profesionales, ante las situaciones de pandemia (Langan, ~~et ál. Lavin, Wolgast y Veneema, 2017~~) para diseñar un currículo que les capacite profesional y personalmente.

La efectividad de programas específicos y puntuales para la gestión del estrés, la depresión, la ansiedad de los estudiantes de enfermería ha quedado demostrada (Yazdani ~~et ál. Rezaei & Pahlavanzadeh, 2010~~; ~~ampliar~~). Algunos de estos programas se ofertan como seminarios voluntarios y otros vinculados a las asignaturas del currículo. Entre los que se ofrecen como seminarios voluntarios destaca por el número de años desarrollado el *Programa de Manejo del Estrés*, dirigido a los estudiantes de primero, ~~destacando~~ (Redwood y Pollak, 2007). Entre los que lo vinculan a asignaturas algunos han obtenido éxito (Carvalho, 2018) pero suelen ser criticados por promover un aprendizaje superficial e instrumental (Freshwater y Stickley, 2004). ~~????~~

Una revisión de las propuestas de intervención para gestionar emociones en situaciones de estrés demuestra la diversidad de enfoques que han obtenido resultados

positivos, en mayor o menor medida. Unos se centran en medidas que incluyen relajación, yoga, imaginación mental, meditación o mindfulness, otros proponen estrategias cognitivo-conductuales poniendo el foco en el problema o en la emoción. Unos u otros obtienen, con frecuencia, un buen resultado como lo demuestran revisiones sistemáticas sobre el tema (-Yusoff y Esa, 2011; Yu-Feng et al., Wen-Xin, Xiu-Jie, Juan, Dong-Mei, Bei-Li, Bin, 2020).

En consonancia con ello se plantea una propuesta de innovación docente que se llevará a cabo durante el curso 2020-21-221 en la Universidad de Burgos con el alumnado de los cursos primero y de tercero del grado de enfermería.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONES

La propuesta que se presenta se centra en la optimización de las competencias socioemocionales de los estudiantes del grado de enfermería con el propósito de dotarles de recursos para afrontar el estrés de trabajar en contextos de pandemia ya que los procesos de aprendizaje y maduración emocional son fundamentales para la competencia profesional. (Akerjordet & Severinsson, 2004). Se vincula a dos asignaturas de primer curso -Ciencias Psicosociales y de la Comunicación en Enfermería y Bases Históricas y Teóricas de la Enfermería- y a la asignatura de Enfermería del Envejecimiento y Atención a la Dependencia Geriátrica de tercer curso.

En base a los resultados de trabajos anteriores se opta por ajustar el seminario al modelo de Bar On ya que ofrece un buen marco de trabajo para el logro de los objetivos propuestos. Para Bar On (2000, 2006) ser emocional y socialmente inteligente significa gestionar eficazmente los cambios personales, sociales o ambientales y afrontar de forma realista y flexible los retos diarios. Propone cinco factores que se convierten en los ejes del programa: 1) Habilidades intrapersonales (autoestima, autoconciencia emocional, asertividad, independencia y autorrealización); 2) -Habilidades interpersonales (empatía, responsabilidad social y relación interpersonal); 3) Manejo de estrés (tolerancia al estrés y el control de impulsos); 4) Adaptabilidad (ajuste a la realidad, flexibilidad y resolución de problemas); y 5) Estado de ánimo general (optimismo y felicidad).

(Lynn, 2000, 2002; Karahan y Ozcelik, 2006; Boylan y Loughrey, 2007; Ulutas y Omeroglu, 2007; Eniola y Adebiyi, 2007; Chang, 2008; Yalcin et al., 2008; Yilmaz, 2009; Fletcher y col., 2009; Nelis y col., 2009; Ruiz-Aranda et al., 2012; Mahdavi et al., 2015).

2.1. Primera fase. Construcción del programa

Durante el último trimestre del curso 2019-2020 se realizó una revisión en profundidad de las respuestas que se venían dando a los profesionales de la salud para manejar el estrés profesional que suponía el ejercicio profesional en la actual crisis sanitaria. Se comprobó cómo las enfermeras y enfermeros pedían soporte y formación para hacer frente a la tensión psicológica que esto les producía y, también, como muchos de los programas se centraban en potenciar sus competencias emocionales[MM1]. Estas evidencias ~~o llevaron a repensar como se están analizar si se están potenciando o no potenciando~~ las competencias socio-emocionales durante la formación inicial ~~tras lo cual se concluye y esto llevo a pensar en~~ la necesidad de una actuación más precisa[MM2].

A partir de ahí, se comenzó a diseñar el programa que se presentó a otros profesionales para su validación. La propuesta ha sido elaborada por tres profesoras del Grado de Enfermería, enfermeras y psicólogas, con experiencia en la formación de diversos colectivos tanto en factores de riesgo psicosocial como en la mejora de las competencias socioemocionales (CS). No obstante, se ha utilizado un grupo de expertos para validar la propuesta, compuesto por dos profesoras que imparten docencia sobre Inteligencia Emocional en otros grados universitarios, dos profesionales de enfermería senior con interés en la formación sobre CS, dos psicólogos clínicos que han participado como voluntarios en los grupos de apoyo psicológico a los profesionales sanitarios y dos alumnos de cuarto curso. En función de sus opiniones recogidas a través de entrevistas se reorganizaron los contenidos inicialmente propuestos.

El programa pretende alcanzar los siguientes objetivos generales:

- 1) Desarrollar competencias socioemocionales que permitan afrontar sin riesgo para su salud propia ni la de sus pacientes el estrés emocional de trabajar en contextos de pandemia.
- 2) Sensibilizar a los alumnos del grado de enfermería de la importancia de las competencias socioemocionales en las relaciones de cuidado.

El plan de trabajo contempla la realización de ~~X~~diez sesiones con una duración total de 20 horas que se distribuyen en sesiones presenciales y otras que se realizarán a través de la plataforma de formación UBUvirtual.

Se ha diseñado un programa adaptado a la formación y experiencia previa del alumnado, que permita ensayar y desarrollar las competencias socioemocionales, que motive al cambio y al compromiso para aplicar las habilidades logradas en contextos reales. Para ello se han seguido criterios de individualización (en base los resultados de la evaluación inicial), de realidad (planteando situaciones reales propias de las prácticas clínicas o de su vida diaria), de sencillez (usando recursos fáciles de aplicar o de entender) y de efectividad (a través de estrategias de entrenamiento eficientes y que permitan la generalización).

Los recursos personales son las profesoras de las tres asignaturas implicadas y ocasionalmente un alumno recién egresado y que desarrolla su labor en contexto hospitalario.

Los recursos materiales técnicos necesarios son los habituales en un aula universitaria (ordenador, proyector, etc.). Se contará con instrumentos de evaluación tales como ~~que se completarán con~~ el Inventario emocional de Bar On (~~.....~~ (2004) que se utilizará para la evaluación pre y post entrenamiento y dos cuestionarios para valorar la experiencia y el —impacto de transferencia. —y En las sesiones de utilizarán materiales creados específicamente para el curso, tales como: ~~como resumen de lo abordado~~ el documento “Mejoro la competencia socioemocional en”; ~~como herramienta para animar la reflexión y la aplicación al contexto sanitario~~ videos elaborados por profesionales para favorecer la sensibilización y la reflexión (ej.: <https://www.youtube.com/watch?v=7-YvRoWIMtE&feature=youtu.be>) o; ~~casos~~ selección de textos sobre ~~, en base a~~ declaraciones o reflexiones de profesionales (ej.: frases tomadas del documento *Cara a Cara con la Pandemia*).

La metodología sigue una combinación de estrategias tales como instrucciones, modelado, ensayo conductual, feedback o tareas de generalización. Desde el inicio de las sesiones se pedirá a los participantes que elaboren un listado de situaciones “problemáticas” vividas o imaginadas para ser analizadas en las sesiones y entrenar respuestas positivas.

Los contenidos y plan de trabajo se recogen en la tabla siguiente.

Tabla 1.

Contenidos y plan de trabajo

Programa:

Sesiones	
Primera	Presentación del programa de entrenamiento: <u>Sensibilización</u> Evaluación pretest
Segunda	<u>Mejorarando las hHabilidades intrapersonales:</u> <u>Autoconciencia</u> • <u>Estrategias de regulación emocional</u> —(autoestima, autoconciencia emocional, asertividad, independencia y autorrealización)
Tercera	• <u>Cuidarnde las haHabilidades interpersonales:</u> <u>-Entender la empatía</u> (empatía, responsabilidad social y relación interpersonal)
Cuarta	<u>3) Mantenerse firme en momentos de ojo de estrés</u> (tolerancia al estrés y el control de impulsos)
Quinta	<u>4) Adaptarsebilidad</u> (ajuste a la realidad, flexibilidad y resolución de problemas)
Sexta	<u>5) Estado de ánimo general</u> (Mantenerniendo el ooptimismo y felicidad)
Séptima	<u>Usarnde las emociones en las relaciones sociales</u>
Octava	<u>Trabajarnde emociones concretas (miedo, ansiedad, tristeza, resignación):</u> <u>Respuestas inadaptadas</u> <u>Reformulación</u> <u>Uso de las emociones en las relaciones sociales</u>
Novena	<u>Practicarande el autocuidado y recargarsendo</u> <u>Evaluación post intervención</u> <u>Valoración del programa de entrenamiento</u>
Decima	<u>Evaluación post intervención</u> <u>Valoración del programa de entrenamiento</u>

2.2. Segunda fase. Implementación

La voluntad de vincular el programa de entrenamiento con el currículo ordinario de los alumnos del grado de enfermería obliga a desarrollarlos en distintos momentos y flexibilizar la formación para atender al nivel de conocimiento y de experiencia práctica. Esto conlleva algunas adaptaciones del plan de trabajo, tal como se señala a continuación.

a) Grupo de primero.

Se desarrollará a partir del 13 de octubre en una sesión semanal.

Los *casos* serán propuestos por las profesoras y en un porcentaje del 50% se relacionarán con experiencia en situaciones sociales de la vida diaria.

b) Grupo de tercer curso

Se desarrollará a partir del día ~~—17~~ de febrero en una sesión semanal

Los *casos* serán propuestos por los alumnos en base a la experiencia práctica y la formación recibida en los cursos previos. Al menos un 25% deben centrarse en el contexto de residencias para mayores.

2.3. Cuarta fase. Evaluación de la experiencia de innovación

Una vez desarrollada la experiencia se evaluará el proceso, pidiendo a los alumnos que cumplimenten una encuesta para valorar la satisfacción del proceso y su apreciación sobre el logro de los objetivos.

~~sobre el logro de los objetivos.~~

Por su parte las profesoras implicadas realizarán una evaluación sobre los objetivos, los contenidos, la metodología de trabajo, etc. y valorarán la conveniencia de mantener el programa y realizarán los ajustes oportunos.

4. CONCLUSIONES

La actual crisis sanitaria se mantendrá aún un tiempo y de esta hemos aprendido que es necesario estas fuertes para afrontar situaciones inesperadas.

Con esta propuesta se atiende la recomendación de Al-Rabiaah et ál., ~~h, Temsah, Al-Eyadhy, Hasan, Al Zamil, Al Subaie, Alsohime, Jamal, Alhaboob, Al Saadi y Somily~~ (2020) a las universidades y a las autoridades sanitarias de que aborden las necesidades psicológicas de los estudiantes del área sanitaria con mayor frecuencia en el futuro,

especialmente durante la crisis. Así mismo, se contribuye a introducir estrategias pedagógicas que permitan mejorar las competencias de comunicación, de resolución de problemas o de liderazgo en consonancia con las conclusiones del estudio sobre la formación universitaria de los estudiantes de enfermería desde la perspectiva con colectivo ocupador (AQU, 2020). El papel de la enfermería está en constante evolución y las habilidades socioemocionales se están convirtiendo en cualidades exigidas por un sistema de atención sanitaria que prima la eficiencia y la calidad.

Incorporar herramientas para la gestión emocional en la formación universitaria, con un programa como el que se presenta u otros similares se considera que contribuye positivamente no solo al autocuidado sino también el apoyo a los compañeros y a los pacientes. La competencia socioemocional permite utilizar las emociones para resolver problemas, para tomar decisiones, para vivir de una forma más satisfactoria; se asocia con unas buenas habilidades comunicativas y con la capacidad de interacciones positivas tanto interna como externamente.

~~La capacidad de manejar sus propias emociones es útil en cualquier entorno de cuidado, sin embargo, no siempre se atiende en la formación de los profesionales, por eso incorporarlo al plan de estudios dará a las enfermeras una mayor comprensión de sí mismas y la forma en que se relacionan con los demás, lo que permite interacciones más efectivas con los pacientes.~~ También, los equipará emocionalmente para hacer frente a situaciones estresantes como lo es la atención a una enfermedad contagiosa y que afecta a grupos amplios de la población, como las que se dan con COVID-19.

La capacidad de manejar sus propias emociones es útil en cualquier entorno de cuidado, sin embargo, no siempre se atiende en la formación de los profesionales, por eso experiencias que lo incorporen al plan de estudios son necesarias, como ya dejarán patente Freshwater y Stickley cuando en (2004) indicaban que en lugar de un apéndice a los planes de estudio de enfermería, la inteligencia emocional debe colocarse firmemente en el centro de la formación de los futuros profesionales de enfermería.

REFERENCIAS

Al-Rabiaah, A., Temsah, M. H., Al-Eyadhy, A. A., Hasan, G. M., Al-Zamil, F., Al-Subaie, S., Alsohime, F., Jamal, A., Alhaboob, A., Al-Saadi, B., y Somily, A. M. (2020). Middle East Respiratory Syndrome-Corona Virus (MERS-CoV) associated

- [stress among medical students at a university teaching hospital in Saudi Arabia. *Journal of Infection and Public Health*, 13\(5\).
<https://doi.org/10.1016/j.jiph.2020.01.005>](https://doi.org/10.1016/j.jiph.2020.01.005)
- [Aoyagi, Y., Beck, C. R., Dingwall, R. y Nguyen-Van-Tam, J. S. \(2015\). Healthcare workers' willingness to work during an influenza pandemic: a systematic review and meta-analysis. *Influenza and other respiratory viruses*, 9\(3\),120–130.
<https://doi.org/10.1111/irv.12310>](https://doi.org/10.1111/irv.12310)
- [AQUA. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya \(2016\). Ocupabilitat i competències dels graduats recents en infermeria la percepció dels directors d'infermeria i càrrecs equivalents —Agencia Nacional de
\[http://www.aqu.cat/doc/doc_35623579_1.pdf\]\(http://www.aqu.cat/doc/doc_35623579_1.pdf\)](http://www.aqu.cat/doc/doc_35623579_1.pdf)
- [Bar-On, R. \(2004\). El Inventario de Cocientes Emocionales de Bar-On \(EQ-i\): fundamento, descripción y resumen de las propiedades psicométricas. En Glenn Geher \(ed.\): Midiendo la inteligencia emocional-: terreno común y controversia . Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, págs. 111-142.](#)
- [Bar-On, R. \(2006\) The Bar-On model of emotional social intelligence \(ESI\). *Psicothema*, 18\(Suppl, 1\) 13–25. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3271>](http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3271)
- [Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J. y Zheng, J. \(2020\). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry research*, 287, 112934.
<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>](https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934)
- [Consejo Internacional de Enfermeras. Más de 600 enfermeras han fallecido por el COVID-19 en todo el mundo. 3 de Julio 2020. <https://www.icn.ch/es/noticias/mas-de-600-enfermeras-han-fallecido-por-el-covid-19-en-todo-el-mundo>](https://www.icn.ch/es/noticias/mas-de-600-enfermeras-han-fallecido-por-el-covid-19-en-todo-el-mundo)
- [Evans, D. y Allen, H. \(2002\). Emotional intelligence: Its role in training. *Nursing Times*, Jul 2-8; 98\(27\), 41-2. PMID: 12123168](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12123168/)
- [Freshwater D y Stickley T. \(2004\). The heart of the art: emotional intelligence in nurse education. *Nursing Inquiring Jun*;11\(2\), 91-8. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1800.2004.00198.x>.](https://doi.org/10.1111/j.1440-1800.2004.00198.x)
- [González-Sanguino, C., Ausín, B., Castellanos, M. Á., Saiz, J., López-Gómez, A., Ugidos, C., y Muñoz, M. \(2020\). Mental health consequences during the initial stage](#)

of the 2020 Coronavirus pandemic (COVID-19) in Spain. *Brain, Behavior, and Immunity*, 87, 172–176. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.05.040>

Hsu C.C, Chen T, Chang M, y Chang Y.K. (2006) Confidence in controlling a SARS outbreak: experiences of public health nurses in managing home quarantine measures in Taiwan. *American Journal of Infection Control* 34(4), 176-81. <https://doi.org/10.1016/j.ajic.2005.11.008>

Kim, J. S., y Choi, J. S. (2016). Middle East respiratory syndrome-related knowledge, preventive behaviours and risk perception among nursing students during outbreak. *Journal of clinical nursing*, 25(17-18), 2542–2549. <https://doi.org/10.1111/jocn.13295>

Langan, J. C., Lavin, R., Wolgast, K. A., y Veenema, T. G. (2017). Education for Developing and Sustaining a Health Care Workforce for Disaster Readiness. *Nursing administration quarterly*, 41(2), 118–127. <https://doi.org/10.1097/NAQ.0000000000000225>

Marques E., Guijo, V., Martins, R. Galán, I., y Sierra, M.J. (2020). O impacto da pandemia de COVID-19 nos estudantes de enfermagem. I Congreso Virtual de la Sociedad Española de Epidemiología. Bilbao. Octubre 2020

AQUA. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2016). Ocupabilitat i competències dels graduats recents en infermeria: la percepció dels directors d'infermeria i càrrecs equivalents. Agència Nacional de Salut. 16 junio 2020 http://www.aqu.cat/doc/doc_35623579_Noticias_de_Salud_16_junio_2020 <https://www.noticiasensalud.com/profesionales-de-la-salud/2020/06/16/5-500-enfermeras-y-enfermeros-graves-por-la-covid-19/>

Consejo Internacional de Enfermeras. Más de 600 enfermeras han fallecido por el COVID-19 en todo el mundo. 3 de Julio 2020. <https://www.icn.ch/es/noticias/mas-de-600-enfermeras-han-fallecido-por-el-covid-19-en-todo-el-mundo>

Bar-On, R. (2006) “The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI).” *Psicothema*, 18 Suppl, 13–25.

Bar-On r, Parker JdA (Eds.). the handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace. San Francisco, CA; Jossey-Bass; 2000

~~Yusoff, M.S.B. & Rahin, A.F.A. (2011)~~

~~5~~

~~Ab Rahman Esa, MPH—MedEdPortal~~

~~https://doi.org/10.15766/mep_2374-8265.9241~~

~~Abdulkarim Al-Rabiaah, Mohamad-Hani Temsah, Ayman A. Al-Eyadhy, Gamal M. Hasan, Fahad Al-Zamil, Sarah Al-Subaie, Fahad Alsohime, Amr-Jamal, Ali Alhaboob, Basma Al-Saadi, Ali Mohammed Somily, (2020) Middle East Respiratory Syndrome-Corona Virus (MERS-CoV) associated stress among medical students at a university teaching hospital in Saudi Arabia, *Journal of Infection and Public Health*, Volume 13, Issue 5, Pages 687-691 <https://doi.org/10.1016/j.jiph.2020.01.005>.~~

~~Evans, D. & Allen, H. (2002) Emotional intelligence: Its role in training. *Nursing Times*, 98~~

~~Martin S.D. (2011). Nurses' ability and willingness to work during pandemic flu. *Journal of Nursing Management*, 19(1), 98-108. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2010.01190>~~

~~Shiao, J.S., Koh, D., Lo, L.H., Lim M.K, y -Guo Y.L. (2007) Factors predicting nurses' consideration of leaving their job during the SARS outbreak. *Nurs Ethics*. 14(1), 5-17. <https://doi.org/10.1177/0969733007071350>~~

~~Tzeng H.M., Hu H.M., y Yin C.Y. (2011). The relationship of the hospital-acquired injurious fall rates with the quality profile of a hospital's care delivery and nursing staff patterns. *Nursing Economics* 29(6), 299-306. PMID: 22360104~~

~~Wong, W. C., Lee, A., Tsang, K. K., y Wong, S. Y. (2004). How did general practitioners protect themselves, their family, and staff during the SARS epidemic in Hong Kong?. *Journal of epidemiology and community health*, 58(3), 180-185. <https://doi.org/10.1136/jech.2003.015594>~~

~~Yazdani, M., Rezaei, S., y Pahlavanzadeh, S. (2010). The effectiveness of stress management training program on depression, anxiety and stress of the nursing students. *Iranian journal of nursing and midwifery research*, 15(4), 208-215.~~

Yu-Feng L., Wen-Xin S. una , Xiu-Jie S. unb., Juan S. una , Dong-Mei, Y. Yanga , Bei-Li J. iaa , y Bin Y. Yuana (—2020). Effects of mindfulness meditation on anxiety, depression, stress, and mindfulness in nursing students: a meta-analysis and trial sequential analysis of randomized controlled trials. *Front Nurs. 1*, 59-70. Ø <https://doi.org/10.2478/FON-2020-0001>

Yusoff M.S.B., y Esa, A.R. (2012). The medical student wellbeign Workshop. *MedEdPortal*. https://doi.org/10.15766/mep_2374-8265.9241

5.500 enfermeras y enfermos graves por la Covid-19. (16 junio 2020) Noticias de Salud. <https://www.noticiasensalud.com/profesionales-de-la-salud/2020/06/16/5-500-enfermeras-y-enfermeros-graves-por-la-covid-19/>

CAPÍTULO 49

CAMBIOS EN LA AUTORREGULACIÓN DE LA MOTIVACIÓN HACIA EL ESTUDIO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DURANTE EL CONFINAMIENTO

Iratxe Martínez-Lezaun, Montserrat Santamaría-Vázquez y Mario Del Líbano

1. INTRODUCCIÓN

El 14 de marzo de 2020, el gobierno de España declaró el estado de alarma (Consejo de Ministros, 2020) debido a la situación de emergencia sanitaria derivada de la expansión de la Covid-19, y a través del Real Decreto 463/2020 (BOE, 2020) estableció durante 15 días, la cuarentena de toda la población limitando la libertad de circulación a la realización de actividades mínimas. Esto supuso el confinamiento tanto de estudiantes como de profesores, y la adaptación acelerada a una situación de docencia virtual.

Los quince días iniciales se prolongaron a través de sucesivos reales decretos, y no fue hasta el 21 de junio de 2020, cuando se dio paso a la denominada “nueva normalidad”. A pesar de que para esa fecha todavía quedaban pendientes la mayor parte de las evaluaciones de las asignaturas, las universidades españolas optaron por continuar con la evaluación virtual hasta la finalización del curso.

La excepcionalidad de estas circunstancias y los cambios que se tuvieron que realizar para poder continuar con la docencia, son aspectos que pudieron influir directamente en la motivación de los estudiantes hacia los estudios, afectando también a los resultados obtenidos en el proceso de aprendizaje. Dado que la motivación hacia el estudio es un factor clave relacionado con el éxito de la tarea, y teniendo en cuenta la perspectiva teórica de relacionar la motivación con el valor asignado por el estudiante a las tareas, se propone el concepto de autorregulación de la motivación (González-Fernández, 2007).

De acuerdo con Wolters (2003), la autorregulación de la motivación se define como el control activo que ejerce el estudiante sobre su propia motivación en las tareas, de manera que implica que el estudiante sea, por un lado, consciente de las creencias que tiene relacionadas con las tareas a las que se enfrenta y de las razones por las cuales se implica en su realización y, por otro lado, que sea capaz de identificar cómo varía su nivel de motivación para realizar estas tareas académicas. Finalmente debe poder adoptar

medidas para restablecer su nivel de motivación, para lograr mantenerse en la tarea y así conseguir el éxito de esta.

El confinamiento que se vivió en España fue una medida generalizada que también se aplicó en otros países de todo el mundo. Es por ello que existen diversas evidencias sobre cómo la privación de movilidad y la docencia virtual afectaron a los estudiantes universitarios. Por su parte, Wang et al. (2020) describieron niveles de ansiedad y estrés relativamente bajos (solo el 7.7% de los estudiantes de su muestra), pero, sin embargo, Hasan y Bao (2020) encontraron niveles altos de distress asociados a la situación obligada de aprendizaje virtual, y una sensación de “año perdido”. Por último, el estudio de Alqudah et ál., (2020) que se realizó con una muestra de profesores universitarios, concluyó que, si bien los docentes reconocían que el aprendizaje de forma virtual tenía algunas ventajas, en general pensaban que no podía sustituir a la manera tradicional de enseñanza (presencial).

No se han encontrado estudios que analicen cómo la situación de confinamiento afectó a la motivación de los estudiantes y a su autorregulación. Por tanto, el objetivo principal del estudio es analizar si hubo cambios en la autorregulación de la motivación en los estudiantes universitarios, así como comprobar si dichos cambios fueron diferentes en función del sexo o de la condición laboral (trabajar o no). También se pretende analizar si la autorregulación de la motivación se relacionó de algún modo con la calidad del sueño de los estudiantes. De estos objetivos se desprenden las siguientes hipótesis:

H1: La autorregulación de la motivación de los estudiantes empeorará en cada una de sus dimensiones a medida que avance el confinamiento.

H2: Existirán diferencias en función del sexo en el empeoramiento de la autorregulación de la motivación a medida que avance el confinamiento.

H3: Existirán diferencias en función de la condición laboral en el empeoramiento de la autorregulación de la motivación a medida que avance el confinamiento.

2. MÉTODO

Se utilizó un diseño cuasi-experimental de tipo longitudinal, cuantitativo y de intragrupo. Se recopilaron datos en dos tiempos diferentes: a los 20 (tiempo 1, T1) y a los 40 (tiempo 2, T2) días de confinamiento.

2.1. Muestra

La muestra del estudio en T1 estuvo formada por 102 participantes (80,4% mujeres) con una media de edad de 21,83 (DT = 2,97). En T2 hubo una mortalidad experimental del 26,4%, con lo que la muestra final se quedó en 75 personas (74,7% mujeres), con una media de edad de 21,67 (DT = 2,23). El 40% pertenecía a Ciencias de la Salud, el 25,3% a Ciencias Sociales y Jurídicas, el 17,3% a Artes y Humanidades, el 13,3% a Ingeniería y Arquitectura y el 4% a Ciencias. El 53,3% eran de cuarto curso, el 29,3% de tercero, el 13,3% de primero y el 4% de segundo. El 40% además de estudiar también trabajaba antes de iniciarse el confinamiento.

Para obtener la muestra se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia.

2.2. Procedimiento

Para la obtención de la muestra se administró un cuestionario online. Para su difusión se utilizaron redes sociales y el correo electrónico.

Al principio del cuestionario se solicitaba a los participantes la creación de un código que permitiera emparejar los cuestionarios de los dos tiempos y que garantizara el anonimato. Al final del cuestionario de T1 se solicitó un e-mail para poder enviar de nuevo el cuestionario en T2.

El primer cuestionario se envió alrededor de los veinte días de confinamiento y en él se preguntaba por aspectos previos al decreto del estado de alarma (retrospectiva) y por aspectos del presente (confinamiento) El segundo cuestionario se completó a los cuarenta días de confinamiento y en él solo se preguntaba por su situación presente. Por tanto, se recopilaron datos de tres momentos diferentes: antes (M1), a los veinte días (M2) y a los cuarenta días (M3) de confinamiento.

2.3. Instrumentos de medida

El cuestionario administrado, además de la escala descrita a continuación, contenía varias preguntas de tipo sociodemográfico como la edad, el género, o la ocupación principal (estudiar o estudiar y trabajar).

2.3.1 Cuestionario de Estrategias de Autorregulación de la Motivación

Esta herramienta fue creada por Wolters y Benzón (2013), y cuenta con 30 ítems divididos en 6 factores: regulación del valor de la tarea, regulación de metas de

desempeño, auto consecuencias, estructuración ambiental, regulación del interés situacional y regulación de metas de aprendizaje. Los ítems se evalúan en una escala tipo Likert del 1 al 7, siendo 1 nunca y 7 muy frecuentemente.

Es una escala traducida al español y validada en estudiantes universitarios (Rojas-Ospina y Valencia-Serrano, 2019). Presentó una buena consistencia interna (valores del alfa de Cronbach superiores a .70 de acuerdo con Nunnally y Bernstein (1994) en los tres momentos (M1: $\alpha = .93$; M2: $\alpha = .96$; M3: $\alpha = .96$).

3. RESULTADOS

Para contrastar la H1, esto es, la autorregulación de la motivación de los estudiantes empeorará en cada una de sus dimensiones a medida que avance el confinamiento, se realizó una prueba de Friedman con cada una de las 6 dimensiones. Los resultados mostraron diferencias en (1) regulación del valor de la tarea: $F(2, 75) = 21.56$, $p = .0001$, (2) regulación de metas de desempeño: $F(2, 75) = 18.24$, $p = .0001$, (5) regulación del interés situacional: $F(2, 75) = 18.23$, $p = .0001$, y (6) regulación de metas de aprendizaje: $F(2, 75) = 14.05$, $p = .001$. En (4) estructuración ambiental: $F(2, 75) = 4.68$, $p = .09$, las diferencias fueron tendencialmente significativas. No hubo diferencias estadísticamente significativas en (3) auto consecuencias: $F(2, 75) = 0.86$, $p = .65$. En las dimensiones uno, dos, cinco y seis los niveles de motivación descendieron de forma notable durante el confinamiento (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Rangos medios en las dimensiones de autorregulación de la motivación en los tres momentos evaluados

Variables	M1	M2	M3
(1) Regulación del valor de la tarea	2.42	1.82	1.76
(2) Regulación de metas de desempeño	2.39	1.82	1.79
(3) Auto-consecuencias	2.07	1.93	2
(4) Estructuración ambiental	2.19	1.92	1.89
(5) Regulación del interés situacional	2.38	1.85	1.77

(6) Regulación de metas de aprendizaje	2.33	1.89	1.78
--	------	------	------

Nota: M1: Momento 1 antes del confinamiento. M2: Momento 2, 20 días de confinamiento. M3: Momento 3, 40 días de confinamiento.

Para contrastar la H2, esto es, existirán diferencias en función del sexo en el empeoramiento de la autorregulación de la motivación a medida que avance el confinamiento, se realizó una prueba de Friedman con cada una de las 6 dimensiones segmentando la base de datos entre hombres y mujeres. En el caso de los hombres, los resultados mostraron diferencias en (2) regulación de metas de desempeño: $F(2, 19) = 9.02$, $p = .011$ y diferencias tendenciales en (6) regulación de metas de aprendizaje: $F(2, 19) = 5.29$, $p = .07$. No hubo diferencias en el resto de dimensiones (ver tabla 2).

Tabla 2.

Rangos medios en las dimensiones de autorregulación de la motivación en los tres momentos evaluados para los hombres.

Variables	M1	M2	M3	F	Sig.
(1) Regulación del valor de la tarea	2.32	1.76	1.92	3.49	.17
(2) Regulación de metas de desempeño	2.39	1.47	2.13	9.02	.011
(3) Auto-consecuencias	2.21	1.66	2.13	3.44	.18
(4) Estructuración ambiental	2.32	1.92	1.76	3.29	.19
(5) Regulación del interés situacional	2.18	1.87	1.95	1.07	.59
(6) Regulación de metas de aprendizaje	2.42	1.76	1.82	5.28	.07

Nota: M1: Momento 1 antes del confinamiento. M2: Momento 2, 20 días de confinamiento. M3: Momento 3, 40 días de confinamiento.

En el caso de las mujeres, los resultados mostraron diferencias en (1) regulación del valor de la tarea: $F(2, 56) = 19.02$, $p = .0001$, (2) regulación de metas de desempeño: $F(2, 56) = 15.58$, $p = .0001$, (5) regulación del interés situacional: $F(2, 56) = 19.49$, $p = .0001$, y (6) regulación de metas de aprendizaje: $F(2, 56) = 9.34$, $p = .009$. No hubo diferencias en las otras dimensiones (ver tabla 3).

Tabla 3.

Rangos medios en las dimensiones de autorregulación de la motivación en los tres momentos evaluados para las mujeres

Variables	M1	M2	M3	F	Sig.
(1) Regulación del valor de la tarea	2.46	1.84	1.71	19.02	.0001
(2) Regulación de metas de desempeño	2.38	1.94	1.68	15.58	.0001
(3) Auto-consecuencias	2.03	2.02	1.96	0.18	.91
(4) Estructuración ambiental	2.15	1.92	1.93	2.15	.34
(5) Regulación del interés situacional	2.45	1.85	1.71	19.48	.0001
(6) Regulación de metas de aprendizaje	2.3	1.93	1.77	9.34	.009

Nota: M1: Momento 1 antes del confinamiento. M2: Momento 2, 20 días de confinamiento. M3: Momento 3, 40 días de confinamiento.

Para contrastar la H3, esto es, existirán diferencias en función la ocupación laboral (trabajar o no) en el empeoramiento de la autorregulación de la motivación a medida que avance el confinamiento, se realizó una prueba de Friedman con cada una de las 6 dimensiones segmentando la base de datos entre hombres y mujeres. En el caso de los estudiantes que no trabajan, los resultados mostraron diferencias en (1) regulación del valor de la tarea: $F(2, 45) = 18.94$, $p = .0001$, (2) regulación de metas de desempeño: $F(2, 45) = 17.82$, $p = .0001$, (5) regulación del interés situacional: $F(2, 45) = 10.88$, $p = .004$, y (6) regulación de metas de aprendizaje: $F(2, 45) = 13.83$, $p = .001$. No hubo diferencias en el resto de dimensiones (ver tabla 4).

Tabla 4.

Rangos medios en las dimensiones de autorregulación de la motivación en los tres momentos evaluados para los participantes que no trabajan

Variables	M1	M2	M3	F	Sig.
(1) Regulación del valor de la tarea	2.5	1.84	1.66	18.94	.0001
(2) Regulación de metas de desempeño	2.49	1.86	1.66	17.83	.0001
(3) Auto-consecuencias	2.04	2.08	1.88	1.07	.59
(4) Estructuración ambiental	2.21	1.99	1.8	4.23	.12
(5) Regulación del interés situacional	2.38	1.87	1.76	10.88	.004
(6) Regulación de metas de aprendizaje	2.4	1.94	1.66	13.83	.001

Nota: M1: Momento 1 antes del confinamiento. M2: Momento 2, 20 días de confinamiento. M3: Momento 3, 40 días de confinamiento.

En el caso de los estudiantes que sí trabajan, los resultados mostraron diferencias sólo en regulación del interés situacional (5): $F(2, 30) = 7.39$, $p = .025$. No hubo diferencias en las otras dimensiones (ver tabla 5).

Tabla 5.

Rangos medios en las dimensiones de autorregulación de la motivación en los tres momentos evaluados para los participantes que sí trabajan.

Variables	M1	M2	M3	F	Sig.
(1) Regulación del valor de la tarea	2.3	1.78	1.92	4.71	.09
(2) Regulación de metas de desempeño	2.23	1.77	2	3.73	.15
(3) Auto-consecuencias	2.12	1.7	2.18	4.66	.10
(4) Estructuración ambiental	2.17	1.82	2.02	2.02	.36
(5) Regulación del interés situacional	2.38	1.83	1.78	7.39	.025
(6) Regulación de metas de aprendizaje	2.23	1.8	1.97	3.09	.21

Nota: M1: Momento 1 antes del confinamiento. M2: Momento 2, 20 días de confinamiento. M3: Momento 3, 40 días de confinamiento.

4. DISCUSIÓN

El objetivo principal de este estudio era comprobar si los niveles de autorregulación de la motivación en estudiantes se reducían a medida que pasaba el confinamiento. Además, también pretendimos estudiar si existían diferencias en la evolución de dicha autorregulación en función del sexo y de la ocupación laboral.

Los resultados obtenidos mostraron que, efectivamente, con el paso de los días de confinamiento se redujeron los niveles de autorregulación de la motivación, especialmente en las dimensiones de regulación del valor de la tarea y de las metas de desempeño. El periodo de confinamiento incidió negativamente en la percepción de los estudiantes, que ante la ausencia de las fuentes de retroalimentación habituales en la enseñanza tradicional (p.e., refuerzo de los docentes, intercambio de información directa entre compañeros, etc.), no tuvieron en cuenta otras fuentes que las compensan (p.e., foros

de las asignaturas, tutorías virtuales, etc.) y redujeron su motivación. Esto concuerda con estudios previos (Camposeco, 2012) que señalan que en muchos casos, el nivel de motivación se basa más en lo que las personas piensan sobre las situaciones que experimentan, que en la realidad objetiva.

También encontramos que el confinamiento afectó de forma diferente a los cambios en la autorregulación de la motivación en función de si los estudiantes eran hombres o mujeres, o de si trabajaban o no. En concreto, el perfil con mayor riesgo de reducción de motivación fue el formado por mujeres que solo estudiaban. Por tanto, por un lado, las mujeres evaluadas se vieron más influidas por el confinamiento, pues redujeron sus niveles de motivación en un mayor número de dimensiones que los hombres, en los que la cuarentena influyó en menor medida. Estos resultados podrían explicarse por el impacto del uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). Estudios previos han encontrado que las mujeres son las que suelen manifestar mayores niveles de fatiga al utilizar TIC (Salanova et ál., 2007), y mostrar actitudes más negativas y sentimientos de poca capacidad cuando las manipulan (Villavicencio-Ayub et ál., 2020), lo que incide directamente en sus niveles de autoeficacia. Son clásicas las investigaciones que afirman que las creencias sobre uno mismo, especialmente las que hacen referencia a percepciones de competencia, tienen un papel clave en la motivación académica y en el desempeño vinculado con los éxitos y fracasos de los estudiantes en contextos de aprendizaje (Contreras et ál., 2005).

Por otro lado, la autorregulación de la motivación de aquellas personas que solo estaban estudiando durante el confinamiento también se vio más reducida en comparación con aquellas que, además de estudiar, tenían que trabajar. Las personas que trabajan seguramente estén más acostumbradas al uso de las TIC con fines docentes, por el hecho de que en condiciones normales no puedan asistir con regularidad a las clases presenciales. Dado que la experiencia previa es uno de los factores que pueden influir en el aumento de la autoeficacia de las personas (Bandura, 1997), esto permitiría entender las diferencias encontradas entre los participantes que trabajan (probablemente con mayor autoeficacia) y los que no trabajan (menos acostumbrados a utilizar las TIC con esos fines y, por ello, con menor autoeficacia).

5. CONCLUSIONES

La autorregulación de la motivación empeoró a medida que avanzó el confinamiento, y fueron las mujeres que solo estudiaban, el perfil que más acusó este descenso en la autorregulación de la motivación.

REFERENCIAS

- Alqudah, N. M., Jammal, H. M., Saleh, O., Khader, Y., Obeidat, N., & Alqudah, J. (2020). Perception and experience of academic Jordanian ophthalmologists with E-Learning for undergraduate course during the COVID-19 pandemic. *Annals of Medicine and Surgery*, 59, 44–47. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.amsu.2020.09.014>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.
- BOE. (2020). Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. BOE nº 67 de 14 de marzo de 2020. *Boletín Oficial Del Estado*, 67(14 de marzo), 25390–25400. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/03/14/463>
- Buyse, D. J., Reynolds, C. F. 3rd, Monk, T. H., Berman, S. R., & Kupfer, D. J. (1989). The Pittsburgh Sleep Quality Index: a new instrument for psychiatric practice and research. *Psychiatry Research*, 28(2), 193–213. [https://doi.org/10.1016/0165-1781\(89\)90047-4](https://doi.org/10.1016/0165-1781(89)90047-4)
- Camposeco, F. D. (2012). *La autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio étnico*. Universidad Complutense de Madrid.
- Consejo de Ministros. (2020). El Gobierno decreta el estado de alarma para hacer frente a la expansión de coronavirus COVID-19. *La Moncloa*. https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/resumenes/Paginas/2020/140320_20_alarma.aspx
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. In *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1, 183–194.
- González-Fernández, A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, X(25).

- Hasan, N., y Bao, Y. (2020). Impact of “e-Learning crack-up” perception on psychological distress among college students during COVID-19 pandemic: A mediating role of “fear of academic year loss.” *Children and Youth Services Review*, 118, 105355. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2020.105355](https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2020.105355)
- Luna-Solís, Y., Robles-Arana, Y., y Agüero-Palacios, Y. (2015). Validación del Índice de Calidad de Sueño de Pittsburgh en una muestra peruana. *Anales de Salud Mental*, XXXI(2), 23–30. <https://doi.org/10.21615/ces.med.v28i1.2748>
- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (McGraw-Hill (ed.); 3rd ed.).
- Rico, A., y Fernández, J. A. (1997). Propiedades clinimétricas de la versión castellana del cuestionario de Pittsburgh. *Vigilia-Sueño*, 9(2), 81–94.
- Rojas-Ospina, T., y Valencia-Serrano, M. (2019). Adaptación y Validación de un Cuestionario Sobre Estrategias de Autorregulación de la Motivación en Estudiantes Universitarios. *Psykhe*, 28(1).
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., y Nogareda, C. (2007). *Tecnoestrés: concepto, medida e intervención psicosocial*.
- Villavicencio-Ayub, E., Ibarra, D. G., y Calleja, N. (2020). Tecnoestrés en población mexicana y su relación con variables sociodemográficas y laborales. *Psicogente*, 23, 1–27.
- Wang, Z.-H., Yang, H.-L., Yang, Y.-Q., Liu, D., Li, Z.-H., Zhang, X.-R., Zhang, Y.-J., Shen, D., Chen, P.-L., Song, W.-Q., Wang, X.-M., Wu, X.-B., Yang, X.-F., y Mao, C. (2020). Prevalence of anxiety and depression symptom, and the demands for psychological knowledge and interventions in college students during COVID-19 epidemic: A large cross-sectional study. *Journal of Affective Disorders*, 275, 188–193. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.06.034>
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189–205. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_1
- Wolters, C., y Benzon, M. B. (2013). Assessing and Predicting College Students’ Use of Strategies for the Self-Regulation of Motivation. *The Journal of Experimental Education*, 81(2), 199–221.

CAPÍTULO 50

BRIDGING THE DRAWBACKS GENERATED IN THE INTERNATIONAL PHD STUDIES DUE TO THE CONTEXT OF COVID-19

Ana María Lara-Palma, Bruno Baruque-Zanón

1. INTRODUCTION

The University of Burgos (UBU) has 11 Doctoral Programs and the Doctoral School, since its creation in 2012, has been evolving into a space where knowledge, reflection, learning and innovation coexist. The result is that not only do students reach the highest academic level with the title of Doctor, but their work also gives rise to proposals to optimize the socio-economic reality and strengthen the institution's ties with science. The International Doctorate Mention modality also requires that the student combines a series of requirements such as international mobility, an international panel of experts, and a document written in a second language, among others, which helps students to position themselves as a reference at a national and international level.

But this history of the UBU has been overshadowed by the academic year 2019-2020 by Coronavirus 2 Syndrome (SARS-Cov-2). The objective of this research is to evaluate the drawbacks raised in international doctoral studies (RD 99/2011) at institutional, community teachers and student levels due to the circumstances. This research quantifies parameters such as the competences gap, the evolution of learning, the level of monitoring, social impact and resources. Findings allow us to quantify the needs derived from this circumstances, specifically from this pandemic, improvement actions, future lines of work and, fundamentally, to open a dialogue to establish a heading for these studies in the context of sustainable education.

2. PHD STUDIES IN THE PANDEMIC PERIOD

The EHEA guidelines for PhD studies set out -in their mandates and action lines- that universities need to be aware about the “importance of offer innovative studies, originality, inclusion and diversity, serve for social use, get resources and the consequent academic support to reach the excellence” (quoting Doctoral Programmes in European

Universities). Considering the situation arisen with the pandemic, has been possible for universities upheld with the objectives? What about the consequences of international lockdown resulted in the transversal competence´s students?

It may be too early to make an assessment of the impact that the coronavirus has had on the scientific enrichment of our doctoral students, although reflection and debate is needed in order to avoid the risk of losing opportunities in the event of a recurrence. There is no extensive literature on the subject, but there are certain studies that allow us to advance what it has meant to be a student of PhD in times of coronavirus. As Abdellatif and Gato (2020) point out, as a result of the lockdown “we have become closer friends in mutual appreciation and solidarity as we learned about each other’s struggles and vulnerabilities”.

This statement on the lived reality shows that the results of learning have coexisted with a growth in social values and individual skills. It is mandatory to test the hypothesis with the students of the international doctorate program of the University of Burgos in the academic year 19-20, address the drawbacks, stablish a global assessment for future, create protocols in response to our demands, grow in implication and improve in excellence.

2.1. Doctoral Program at the University of Burgos

The University of Burgos occupies the TOP300 of the best young universities of the world (less than 50 years of antiquity), and in the TOP200 ranking of teaching excellence of all the European Universities; thus, it is visible in the Young University Ranking and Europe Teaching Rankings, by Times Higher Education. According research status (international doctorate), this institution occupies the 12th position out of 49 public universities evaluated. More specifically, the Civil Program Doctorate data reflects a 6.7% of international thesis (UBU Homepage). Currently, this Engineering Program supervise four international PhD in co-direction (collaboration Agreement) with a German University (TH Köln) by a Collaboration Agreement. Table 1 summarize the research ranking parameters by contribution at UBU.

Table 1.

Research Ranking by contribution at UBU

	Research	
Source	Ranking	Contribution

		number of high level impact publication (Q1) and join
U-Ranking 2019	10th position	publication with foreign researchers
Fundación CyD	4th position	number of high level impact publications (Q1)
	11 out of 70	students mobility
	27 out of 70	join publication with foreign researchers
U-		
MULTIRANK	2 out of 77	interdisciplinary publications
	14 out of 49	students mobility
	12 out of 49	international PhD
		3 indicators: interdisciplinary publications, licence profits
RANKING CyD		and spin-offs

Due to the pandemic occurred during the academic year 19-20, some ratios may be significantly have been altered, affecting, among other fields, the research discipline; therefore, it is a responsibility of the institutions towards society to recover the losses and reach a balance between needings and resources. That is, to highlight the potential service education offers to the community and the efforts to achieve immediate recovery.

2.2.1. International PhD studies at the University of Burgos in the context of Covid-19.

The crucial discussion about how to bridge drawbacks in the international PhD studies derived from COVID-19 focuses on the supervision of the parameters related to them. Many factors may have conditioned the research results, including mobility restrictions, changing regulatory standards, the level of commitment of tutors, fear of centre closures, fear of falling ill, the cessation of industrial activity and, with it, the data collection, participants responses and validations. A mix of scenarios, as many as students, where technology, skills acquired and emotional aspects have been decisive for personal and/or professional growth/deterioration.

A recent pre-pandemic study by Baruque and Lara (2020) states that “success in doctorate studies demand strength capacities and abilities and influence the transformation of all the actors involved, students, supervisors, institutions, industry and society. Among the most significant findings from students opinion, there were some strengthened aspects such as the importance of the learning approach, collaborative work, contribution to society, support resources and relevance visibility.

This justifies a second study focusing on the side effects of covid-19 including three pillars to underwrite the development of a competitive research plan. Our contribution is based on a rubric valuing 25 items codified in terms of technology, emotions and

resources. The rubric aims to be a scoring guide and it is based on Campo (2015) and the European Commission Guide and own elaboration linked to the objectives of the study.

3. RESULTS

The questionnaire used the presented study, has three differentiated parts. The first one is designed to give the possibility of segmenting the students according to different qualities of interest (type of programme followed, nationality, etc.). The second one is aimed to collect the students' perception of the third cycle studies, which is interesting to study if the current pandemic situation has affected to this perception. Finally, the last one is directed to obtain specific information about how the pandemic is affecting the work of the international doctoral students. Even if we describe its main sections here, the complete questionnaire can be found on-line¹⁷.

Regarding the section dedicated to PhD studies perception, all questions are posed using an affirmative sentence to which the people answering can select if they agree or disagree with it in a range of 4 (completely agree) to 1 (completely disagree) points. The student can therefore agree or disagree to the claim that completing the PhD studies would contribute to the achievement of several desirable competences.

Figure 1.

Description and example of one question in section 2 of the questionnaire. This section refers to competences achievement.

Regarding the PhD studies

First, we would like to know your opinion about the competences and skills that you acquire by completing the programme.

Doing a PhD with an international PhD mention allows me (1=NONE, 2=LITTLE, 3=SOME, 4=LARGE):

Develop an idea to put it into practice *

1 2 3 4

Completely Disagree Completely Agree

In the section dedicated to the COVID-19 problems and issues we include both questions to elicit the emotional states or insecurities of the students regarding their study

¹⁷ <https://forms.gle/rcf6X6CX1FQSXuju8>

activity and about the resources that the institution is providing them in order to cope with these difficulties and continue with their pursuit of the degree. In this case, sentences have been written in a negative way, so students agreeing with those statements would indicate that the student is seeing himself/herself as affected by the COVID-19 situation, whereas the contrary would mean that students don't perceive great added difficulties to their regular performance levels.

Figure 2.

Description and example of one question in section 3 of the questionnaire. This section refers to COVID-19 added impediments.

Regarding the PhD studies

First, we would like to know your opinion about the competences and skills that you acquire by completing the programme.

Doing a PhD with an international PhD mention allows me (1=NONE, 2=LITTLE, 3=SOME, 4=LARGE):

Develop an idea to put it into practice *

1 2 3 4

Completely Disagree Completely Agree

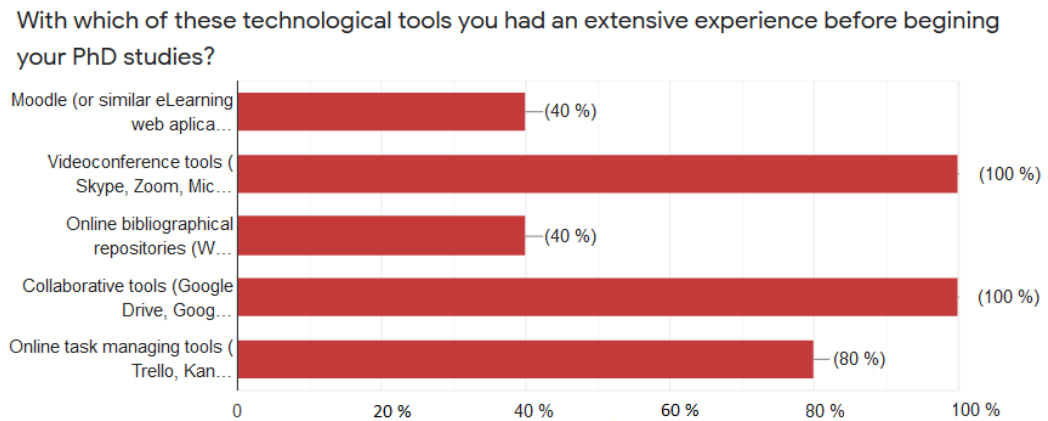
The survey was answered by a selected sample of students, which represents a 75% of the international doctoral students of the programme. 80% of them were of German nationality and the same 80% were not living permanently on Spain during their studies. With few exceptions, the majority of them were following the Industrial Technologies and Civil Engineering Programme, which is the one directed to engineering students.

4. DISCUSSION

One of the most useful skills to overcome problems posed by the COVID-19 pandemic is the acquisition of technical and digital competences that enable communication and collaborative work in the context of social distancing (Chang and Fang, 2020; Dhawan, 2020). In that regard, the students considered themselves experts on that area. In addition, they were already familiar with a lot of these technologies, probably due to the background of their undergraduate studies (engineering and technology oriented). Figure 3 shows a detail of the answers to that kind of questions.

Figure 3.

Digital tools in which students have experience before or during their first year of PhD.



Regarding the section about the skills they perceive they are developing, Figure 4 and Figure 5 show boxplots of the answers collected. As summary, we point out that all competences, with exception of “Establish cooperation networks with labour market representatives” are valued with a mean value above 3.0 out of 4 points.

This reinforces the conclusion that, despite the difficulties raised by the uncertain situation of the COVID-19 pandemic, students still have the skills they perceive are obtaining by completing the third cycle studies in great consideration. It seems the majority of competences are unaffected by the new situation.

Figure 4.

Boxplot for answers from section 2 of questionnaire, which involves professional competences. It includes answers to questions 1 to 8.

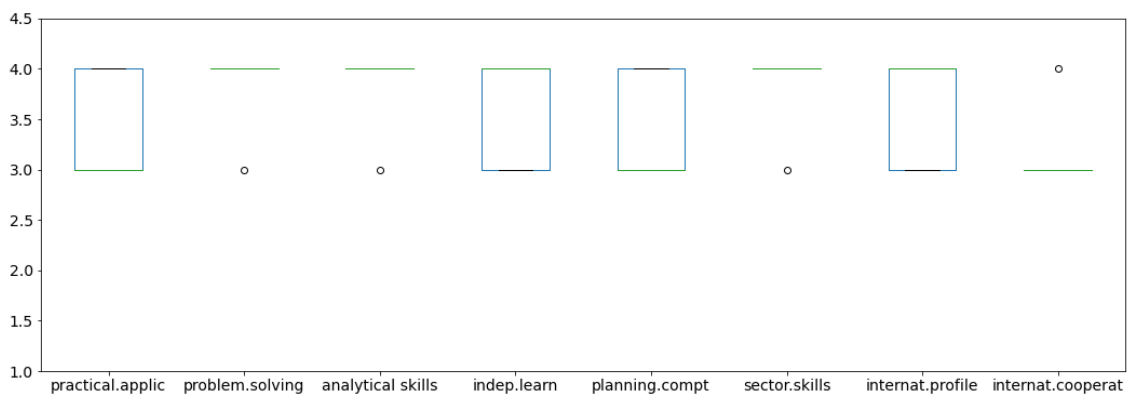
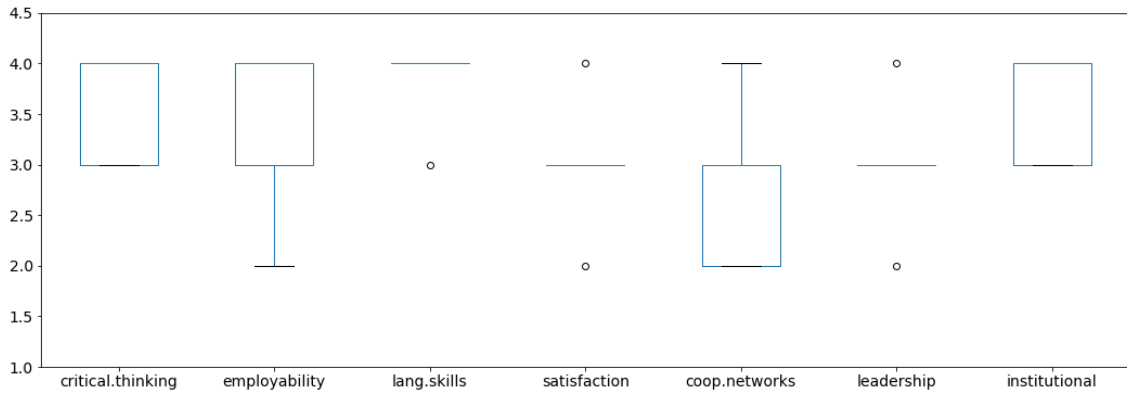


Figure 5.

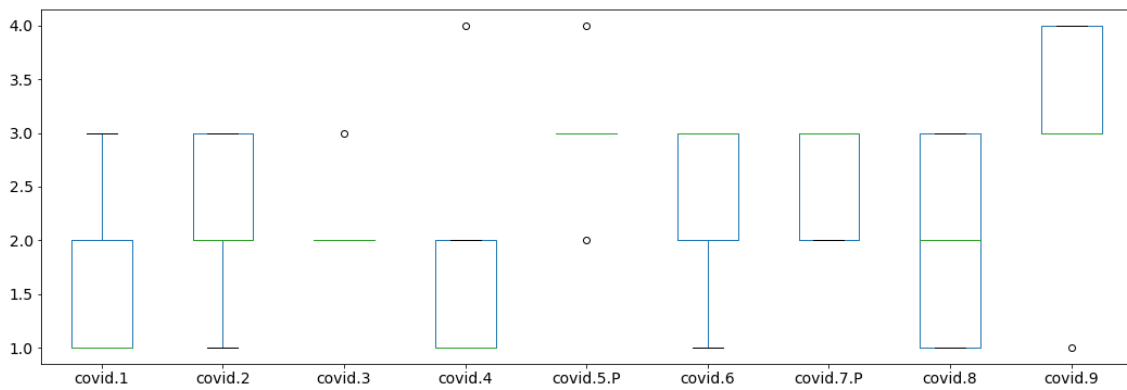
Boxplot for answers from section 2 of questionnaire, which involves professional competences. It includes answers to questions 9 to 15.



Regarding the third section of the questionnaire, which deals directly with COVID-19 situation, the results obtained are displayed in Figure 6.

Figure 6.

Boxplot of answers for COVID-19 related questions.



As opposed to previous results, since the questions were written as negative statements, those where students clearly disagree are more desirable. The exceptions are questions 5 and 7 that are written as positive affirmations; and therefore, answers closer to 4 points are more desirable.

In general, questions related to the student's aptitude to work or access to digital research resources or means of communication with tutors and instructors (named as "covid.1" to "covid.5.P" in Figure 6) seem to obtain lower levels of agreement, meaning that these are not the main obstacles they detect in pursuing the doctoral degree. On the contrary, the questions related to access to dissemination forums and collaborative environments (named as "covid.6", "covid.9" in Figure 6) obtain the highest agreement between the students, meaning they are concerning matters for them. A good part of the appeal of international PhD mention for the students is to be able to work on an international and multidisciplinary environments, where they can share their advances and receive advise from other researchers from different institutions or backgrounds.

Also, the impact their work has on society on different countries act as a powerful incentive (named as “covid.8” in Figure 6). The travel restrictions imposed by the worldwide pandemic poses a problem for this kind of on-site activities for this group of students.

5. CONCLUSIONS

The current work presents the initial results of a study aimed to better understand the needs and problems that the students pursuing the PhD degree with international mention in a public university included in the Spanish education system are currently facing. In the case of the results presented, the study is specially directed to understand and hint at corrective actions at the disposal of the institution for dealing with the novel situations that arise as consequences of the COVID-19 world pandemic.

The findings of the survey point in the direction that students of the technical and engineering oriented PhD programme don't usually find problems in continuing to their research work, due to their background expertise in distance and collaborative digital tools (as well as their tutors) and their autonomous learning skills. Nevertheless, this type of students regards the opportunities of stays in other institutions and international conferences as integral of their PhD effort, since they serve as platforms for collaborating and sharing their advances. The situation of much reduced mobility due to the pandemic seems to be concerning for them and is advisable to try to design ways of overcoming this problem.

As part of future work efforts, authors plan to extend this survey among international PhD students of additional programmes in the same institution or even other institutions in order to assess the different needs of students in different knowledge areas or coming from different graduate backgrounds.

REFERENCES

- Abdellatif, A., Gatto, M. (2020). It's OK not to be OK: shared reflections from two PhD parents in a time of pandemic. *Gender, Work and Organization*. 27(5), 723-733. <https://doi.org/10.1111/gwao.12465>
- Baruque, B, Lara, A. M. (2020). International PhD Quality Assessment: Growing Awareness of Transnational Projection. *Advances in Intelligent Systems and*

Computing. AISC 1266, pp. 132–141. (Retrieved from https://doi.org/10.1007/978-3-030-57799-5_14).

Campo, L. (2015). Una rúbrica para evaluar y mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la Universidad. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio 1*, 91-111.

Chang, C.-L. and Fang M. (2020) E-Learning and Online Instructions of Higher Education during the 2019 Novel Coronavirus Diseases (COVID-19) Epidemic. *Journal of Physics: Conference Series. IOP Publishing*, 1574, 012166. <https://doi.org/10.1088%2F1742-6596%2F1574%2F1%2F012166>

Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5–22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>

Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievements and challenges. Report prepared for European Universities and Ministers of Higher Education. European University.

European Commission: Guide for experts on quality assessment. Actions managed by National Agencies. Luxemburgo (2019).

UBU Homepage: <https://www.ubu.es/portal-de-transparencia/resultados/posicionamiento-en-rankings-de-universidades>.

CAPÍTULO 51

CREACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE UN PROTOCOLO PARA LA PREVENCIÓN DEL COVID-19 EN EL GRADO DE TERAPIA OCUPACIONAL

J. Hilario Ortiz-Huerta

1. INTRODUCCIÓN

El brote de neumonía bilateral denominada COVID-19 por la Organización Mundial de la Salud (OMS), ha cambiado la forma de vida de la población mundial, dado que la enfermedad tiene una estructura muy dinámica y se propaga rápidamente (Ceylan, 2020); desafortunadamente, hasta el 20 de septiembre de 2020, se ha confirmado que 32,4 millones de personas han sido infectadas y 985.000 han fallecido en todo el mundo. El país más afectado es Estados Unidos con más de 7 millones de contagios y más de 203.000 fallecidos; España acumula más de 716.000 casos y más de 31.000 muertes, lo que lo convierte en el país de la Unión Europea con más afectados por la pandemia.

Este impacto ha obligado a los gobiernos a implantar diferentes estrategias para contener su propagación. En la actualidad, se han desarrollado medidas como el distanciamiento físico de 1,5 metros entre personas, que intenta minimizar el contacto entre estas, también se han optado por cuarentenas, aislamiento de 15 días de personas que han dado positivo en COVID-19, restricciones de viajes, limitación de aforos en lugares públicos, higiene de manos y la utilización de mascarillas tanto en espacios cerrados como abiertos (Saez et ál., 2020).

A nivel individual la crisis está teniendo influencia sobre la salud (Ruiz-Roso et al., 2020). En concreto, entre los estudiantes, los niveles de estrés, ansiedad y depresión han aumentado (González-Sanguino et ál., 2020). A nivel institucional, la pandemia ha tenido también un impacto sobre las universidades, dando lugar a métodos innovadores de educación, (Sandhu y de Wolf, 2020). Estos métodos se han tenido que introducir en la educación de las ciencias de la salud, como por ejemplo plataformas como Microsoft Teams, Meet Google, Zoom, las cuales han demostrado buena aceptación por parte del alumnado (Kay y Pasarica, 2019).

Estas adaptaciones se ha observado que no son suficientes, ya que los estudios de las ciencias de la salud como medicina, enfermería, logopedia, psicología, fisioterapia y

terapia ocupacional requieren una gran práctica clínica que no se pueden sustituir; por ello, esta situación de pandemia presenta un desafío práctico y logístico para las universidades. La seguridad de los pacientes y los propios estudiantes es una preocupación constante, ya que estos últimos pueden propagar el virus cuando están asintomáticos y pueden adquirir el virus durante su capacitación (Rose, 2020).

Por ende, el COVID-19 puede afectar a los entornos de aprendizaje de prácticas clínicas y condicionar el futuro profesional de los alumnos de las titulaciones de ciencias de la salud. La atención sanitaria es mayoritariamente en contacto directo, interactuando cara a cara con los pacientes u otros profesionales sanitarios; en consecuencia, la educación de las ciencias de la salud tiene que estar enfocada con prácticas con pacientes en el que un experto comparte situaciones clínicas, además los alumnos deben aprender a trabajar en equipo intercambiando información y conocimiento entre ellos (Emanuel, 2020). La pandemia inicialmente ha impedido que los alumnos sean miembros activos en prácticas, ya que se ha minimizado la presencia de personal en los entornos clínicos (Dedeilia et ál., 2020), pero esta situación no se puede mantener y requiere que se adapten las universidades que imparten docencia de ciencias de la salud, con el fin de garantizar por un lado la seguridad de los alumnos y profesores, y por otro el desarrollo de la práctica clínica de las asignaturas.

En concreto en el grado de terapia ocupacional las prácticas son un componente crítico, proporcionando una puerta de entrada a la profesión (Ozelie et ál., 2015); las prácticas vinculadas a las diferentes asignaturas permiten a los estudiantes conocer cómo se aplica una técnica de tratamiento y reflexionar sobre su comportamiento, habilidades, actitudes y perspectivas (Giles et ál., 2014). Es por ello que la Universidad de Burgos cuenta con un Laboratorio Avanzado de Autonomía para la realización de prácticas del grado de terapia ocupacional.

Para llevar a cabo estas prácticas y garantizar las medidas de seguridad frente al COVID-19, es adecuado realizar un protocolo de prevención, este debe evitar la propagación tanto por medios directos (gotitas de saliva y transmisión de persona a persona) como por contacto indirecto (objetos contaminados) de los estudiantes y profesorado. El protocolo debe tener en cuenta que las gotas respiratorias alcanzan 1,5 metros, que permanecen en el aire durante unas 3 horas, además si una persona toca una superficie contaminada y luego sus manos entran en contacto con los ojos, la nariz o la boca esta se puede infectar (Lotfi et ál., 2020). La Universidad de Burgos ha desarrollado el Plan de Contingencia con Medidas de Prevención frente al COVID-19 que son de

obligado cumplimiento por toda la comunidad universitaria. Este plan atiende aspectos generales para todos los grados de dicha Universidad, pero no tiene en cuenta las características específicas del grado de terapia ocupacional.

Por todo lo dicho con anterioridad, es adecuado desarrollar e implementar un protocolo de prevención frente al COVID-19 que mantenga las particularidades de la enseñanza de la terapia ocupacional en el Laboratorio Avanzado de Autonomía de la Universidad de Burgos.

2. MÉTODO

Con el fin de continuar con la docencia del grado de terapia ocupacional en el laboratorio de autonomía avanzada con las normas de seguridad e higiene, frente al COVID-19, y asegurando el carácter práctico del grado se crea un protocolo mediante el acuerdo de expertos. Se solicitará el juicio de tres profesores que imparten docencia práctica en el grado de terapia ocupacional con el fin de establecer el protocolo e implantarlo. Los expertos son profesores con más de siete años de experiencia docente, cuentan también con conocimientos de práctica clínica con pacientes, ya que han trabajado más de 10 años en clínicas tanto privadas como públicas.

El protocolo se ha implantado en cuatro fases: 1) recopilación de la información dada por la Universidad de Burgos sobre el Plan de Contingencia con Medidas de Prevención frente al COVID-19 para el Curso 20/21; 2) elaboración del protocolo por los expertos; 3) implantación del protocolo; 4) evaluación del alumnado del protocolo.

3. RESULTADOS

3.1. Primera fase. Recopilación de información

El grupo de expertos se reunió con el fin de analizar el Plan de Contingencia frente al COVID-19 de la Universidad de Burgos para el Curso 2020-2021 (Universidad de Burgos, 2020), donde se llevan a cabo las normas del “Plan de Medidas de Prevención y Control para hacer frente a la crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19 en la Comunidad de Castilla y León”, adoptado por Acuerdo 46/2020, de 20 de agosto, de la Junta de Castilla y León, en cuyo apartado 5.2 determina que “Las universidades

aprobarán un protocolo en el que se regulen para toda la actividad académica las medidas de prevención adecuadas para el retorno a la actividad lectiva”.

El grupo de expertos observó que dada las características del grado de terapia ocupacional se deberían acompañar las medidas establecidas en el Plan de la Universidad de Burgos con otras que permitieran el desarrollo de unas prácticas segura en el Laboratorio Avanzado de Autonomía. En la tabla 1 se contemplan las medidas de este plan y las características del grado que deben de considerarse.

Tabla 1

Características del grado de terapia ocupacional y medidas del plan de prevención

Medidas	Plan UBU	Características del grado
Distanciamiento social	Únicamente pueden acudir a la UBU miembros de la comunidad universitaria	Prácticas con usuarios
	Distancia de al menos 1,5 metros entre personas	Contacto con los usuarios/alumnos
Medidas de prevención personal	Higiene de manos	Sin variación
	Obligación de uso de mascarillas	Sin variación
	Utilización de guantes	Sin variación
Limpieza y ventilación	Se deben realizar tareas de ventilación frecuente en las instalaciones	Sin variación
	Limpieza y la desinfección de las instalaciones y equipos de trabajo	Utilización de camillas y material terapéutico
	Utilización de hidrogeles	Sin variación
Medidas de prevención en infraestructuras	Accesos, circulación en los edificios, escaleras y ascensores	Utilización del laboratorio
	Limitación del aforo	Número elevado de alumnos

Nota. UBU: Universidad de Burgos

3.2. Segunda fase. Elaboración del protocolo

Los expertos elaboraron un protocolo con el fin de continuar la docencia presencial en el Laboratorio Avanzado de Autonomía. Para su creación los expertos consultaron a profesores del Área de Salud Pública y Medicina Preventiva, en la figura 1 se presenta el Protocolo para la utilización del Laboratorio Avanzado de Autonomía. Además, se pauta una revisión del protocolo al finalizar el cuatrimestre o si la situación epidemiológica cambia.

3.3. Tercera fase. Implantación del protocolo

Antes del inicio de la docencia se informó a todo el alumnado y al profesorado de terapia ocupacional, que recibe o imparte docencia en asignaturas desarrollan actividades prácticas en el Laboratorio Avanzado de Autonomía sobre el protocolo de la Universidad de Burgos y el protocolo específico para la utilización del Laboratorio de Terapia Ocupacional. Además, en la presentación del curso se ha explicado todas las medidas al alumnado.

3.4. Cuarta fase. Evaluación del alumnado y profesorado

Con el fin de valorar la percepción de seguridad por parte del alumnado y profesorado que utilizan el laboratorio se ha elaborado una encuesta *Ad hoc*. Esta encuesta se enviará a través de correo electrónico a mediados del cuatrimestre al alumnado y profesorado para que evalúen su grado de seguridad.

Figura 1

Protocolo para la Utilización del Laboratorio Avanzado de Autonomía

1. Ámbitos de aplicación:

Este protocolo debe ser ejecutado de manera obligatoria por estudiantes del grado de terapia ocupacional que reciben docencia en el laboratorio y profesores que imparten docencia en el mismo.

2. Adaptaciones:

Se han organizado los horarios de forma que solo haya un grupo por asignatura en todo el laboratorio y, además, entre clase y clase haya tiempo para ventilar y limpiar.

3. Cómo proceder

3.1. Docente

Activar el código QR de rastreo

Llegará con antelación para realizar las medidas de higiene.

Se lavará las manos al entrar en el laboratorio.

Se cambiará de ropa y calzado

Utilizará pantalla facial, como complemento a la mascarilla obligatoria, si lo considera necesario.

3. 2. Estudiante

Entrará por la puerta de acceso, respetando la distancia entre estudiantes de 1,5 m.

Se aplicará gel hidroalcohólico en las manos.

Se cambiará la mascarilla que traiga puesta por una que le aportará el profesor.

Se quitará el calzado.

Se cambiará los calcetines por unos limpios.

Introducirá el calzado y calcetines sucios en una bolsa.

Se cambiará de ropa colocándose la ropa de prácticas. El cambio se hará en una zona habilitada para ello con un aforo máximo de 7 alumnos.

La ropa junto con el calzado y calcetines se introduce en una taquilla.

El alumno después de cambiarse se dirigirá a la mesa o camilla donde permanecerá durante las clases prácticas.

Al finalizar las clases cada estudiante limpiará su mesa, camilla y silla con el producto y papel que se proporcione.

Desechará el papel en una papelería con pedal.

Se limpiará las manos con gel hidroalcohólico.

Recogerá su bolsa de la taquilla y se cambiará en el mismo espacio donde lo hizo al entrar.

Se pondrá el calzado en la puerta de salida.

4. DISCUSIÓN

Ante esta situación de pandemia provocada por el COVID-19 es adecuado evitar las consecuencias que tiene las medidas de contención sobre la salud, por ejemplo, se han cambiado los hábitos alimenticios (Ruiz-Roso et al., 2020); o se han generado situaciones de estrés, ansiedad y depresión (González-Sanguino et al., 2020). Es por ello que la instauración del presente protocolo es adecuado y necesario, con el fin de mantener la docencia sin la necesidad de disminuir la calidad de la enseñanza en el grado de terapia ocupacional.

La implementación del protocolo requiere un esfuerzo por parte de los estudiantes y docentes; es obvio, que se tiene que aumentar el tiempo entre asignaturas con el fin de que los estudiantes adopten las medidas del protocolo, desinfección de espacios y materiales, y cambio de ropa; pero dicho esfuerzo tiene la finalidad de evitar, por ejemplo, problemas de salud mental como los descritos por un estudio realizado en España con 3480 personas que demostró que el 18,7% de la muestra tenía posibilidades de diagnóstico de depresión y el 21,6% de ansiedad, según los autores la soledad favorecía

estas alteraciones, mientras que el apoyo social y el sentido de pertenencia mostraron una relación negativa (González-Sanguino et al., 2020); al favorecer que los estudiantes acudan a la asignaturas se fomenta el apoyo social del grupo y que mantenga su rol ocupacional; no se debe olvidar que los estudiantes son un grupo orientado a la convivencia y a la transformación social (Astaíza-Martínez et al., 2019).

Además, dar una continuidad a la docencia es un reclamo continuo de los estudiantes, ya que han experimentado durante la pandemia situaciones de estrés y ansiedad, así lo demuestra un estudio realizado en España, que los jóvenes entre 18-25 años tiene un nivel mayor de estrés y ansiedad que los mayores entre 26-60 años y los mayores de 61 años (Ozamiz-Etxebarria et al., 2020). Si se implanta un protocolo donde se aplique unas normas de seguridad ante el COVID-19 los estudiantes pueden tener una normalidad educativa.

Los docentes tienen que disminuir el tiempo de docencia, ya que deben dedicar cierto tiempo a la realización del protocolo, para suplir esto, tienen que crear material docente *online* que complemente las prácticas de las asignaturas, esto puede crear dificultades a los docentes, sin embargo, la creación de este material *online* se ha visto que ayuda a los estudiantes, porque lo pueden consultar cuantas veces deseen y complementar así su experiencia práctica. Además, este material puede ser reutilizado para los siguientes cursos académicos.

Por otra parte, este protocolo aún no ha desarrollado su última fase, ya que los alumnos del grado de terapia ocupacional han empezado su docencia y se ha pautado que se valore la repercusión del protocolo a mediados del cuatrimestre; es de esperar que el protocolo tenga una buena aceptación ya que apela al esfuerzo de toda la comunidad universitaria a la hora de atender a la protección de todos.

5. CONCLUSIONES

La pandemia del COVID-19 ha obligado a tomar medidas de protección, las cuales han tenido una repercusión sobre la salud de las personas, en concreto, los estudiantes han experimentado mayores niveles de estrés y ansiedad, por la interrupción de la docencia; por ello, el mantenimiento de la docencia es beneficioso, pero se tiene que realizar con todas las medidas de seguridad. Es por esto, que se espera que sea efectivo y que el nivel de satisfacción alcanzado sea alto tanto por docentes como estudiantes.

REFERENCIAS

- Astaíza-Martínez, A. F., Castillo Bohórquez, M. I., Rojas-León, G. A., Mazorco-Salas, J. E., y Prieto-Cruz, O. A. (2019). Concepciones sobre ciudadanía en estudiantes y docentes universitarios: convivencia y transformación social. *Revista Educación*, 28. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.36847>
- Ceylan, Z. (2020). Estimation of COVID-19 prevalence in Italy, Spain, and France. *Science of the Total Environment*, 729. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.138817>
- Dedeilia, A., Sotiropoulos, M. G., Hanrahan, J. G., Janga, D., Dedeilias, P., y Sideris, M. (2020). Medical and surgical education challenges and innovations in the COVID-19 era: A systematic review. In *In Vivo* (Vol. 34, Issue 3 Suppl, pp. 1603–1611). International Institute of Anticancer Research. <https://doi.org/10.21873/invivo.11950>
- Emanuel, E. J. (2020). The Inevitable Reimagining of Medical Education. In *JAMA - Journal of the American Medical Association* (Vol. 323, Issue 12, pp. 1127–1128). American Medical Association. <https://doi.org/10.1001/jama.2020.1227>
- Giles, A. K., Carson, N. E., Breland, H. L., Coker-Bolt, P., y Bowman, P. J. (2014). Use of simulated patients and reflective video analysis to assess occupational therapy students' preparedness for fieldwork. *American Journal of Occupational Therapy*, 68(Supplement_2), S57–S66. <https://doi.org/10.5014/ajot.2014.685S03>
- González-Sanguino, C., Ausín, B., Castellanos, M. Á., Saiz, J., López-Gómez, A., Ugidos, C., y Muñoz, M. (2020). Mental health consequences during the initial stage of the 2020 Coronavirus pandemic (COVID-19) in Spain. *Brain, Behavior, and Immunity*, 87, 172–176. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.05.040>
- Kay, D., y Pasarica, M. (2019). Using technology to increase student (and faculty satisfaction with) engagement in medical education. *Advances in Physiology Education*, 43(3), 408–413. <https://doi.org/10.1152/advan.00033.2019>
- Lotfi, M., Hamblin, M. R., y Rezaei, N. (2020). COVID-19: Transmission, prevention, and potential therapeutic opportunities. In *Clinica Chimica Acta* (Vol. 508, pp. 254–266). Elsevier B.V. <https://doi.org/10.1016/j.cca.2020.05.044>

- Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaria, M., Picaza-Gorrochategui, M., y Idoiaga-Mondragon, N. (2020). Stress, anxiety, and depression levels in the initial stage of the COVID-19 outbreak in a population sample in the northern Spain. *Cadernos de Saude Publica*, 36(4). <https://doi.org/10.1590/0102-311X00054020>
- Ozelie, R., Janow, J., Kreutz, C., Mulry, M. K., y Penkala, A. (2015). Supervision of occupational therapy level II fieldwork students: Impact on and predictors of clinician productivity. In *American Journal of Occupational Therapy* (Vol. 69, Issue 1, p. 69). American Occupational Therapy Association, Inc. <https://doi.org/10.5014/ajot.2015.013532>
- Rose, S. (2020). Medical Student Education in the Time of COVID-19. *JAMA - Journal of the American Medical Association*, 323(21), 2131–2132. <https://doi.org/10.1001/jama.2020.5227>
- Ruiz-Roso, M. B., Padilha, P. de C., Mantilla-Escalante, D. C., Ulloa, N., Brun, P., Acevedo-Correa, D., Peres, W. A. F., Martorell, M., Aires, M. T., Cardoso, L. de O., Carrasco-Marín, F., Paternina-Sierra, K., Rodriguez-Meza, J. E., Montero, P. M., Bernabè, G., Pauletto, A., Taci, X., Visioli, F., y Dávalos, A. (2020). Covid-19 confinement and changes of adolescent's dietary trends in Italy, Spain, Chile, Colombia and Brazil. *Nutrients*, 12(6), 1–18. <https://doi.org/10.3390/nu12061807>
- Saez, M., Tobias, A., Varga, D., y Barceló, M. A. (2020). Effectiveness of the measures to flatten the epidemic curve of COVID-19. The case of Spain. *Science of the Total Environment*, 727, 138761. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.138761>
- Sandhu, P., y de Wolf, M. (2020). The impact of COVID-19 on the undergraduate medical curriculum. In *Medical Education Online* (Vol. 25, Issue 1). Taylor and Francis Ltd. <https://doi.org/10.1080/10872981.2020.1764740>
- Universidad de Burgos. (2020). Plan de Contingencia con Medidas de Prevención frente al COVID-19 para el Curso 20/21 de la Universidad de Burgos: In *Universidad de Burgos*.

CAPÍTULO 52

BENEFICIOS DEL JUEGO EN EL DESARROLLO EMOCIONAL. UN META-ANÁLISIS EN FORMATO PRISMA

Víctor del Toro Alonso, José María Ruiz Rodríguez y Mónica Jiménez Astudillo

1. INTRODUCCIÓN

El juego es una herramienta común de aprendizaje que acompaña al niño a lo largo de su vida y que tiene mayor presencia durante la primera infancia (Del Toro 2015; Lai, et ál., 2018; Marín, 2018). Durante los primeros momentos del desarrollo, la actividad lúdica permite la comprensión del entorno, el conocimiento físico y funcional de los objetos además del conocimiento de las otras personas. En todo ello, el juego tiene un papel preponderante en el desarrollo (Del Toro 2015; Lai et ál, 2018; Marín, 2018).

Una de las definiciones más aceptadas en la actualidad es que la actividad lúdica guarda una estrecha relación con lo que no es juego (Garaigordobil, 2003; Lifter, et ál., 2011). No obstante, aunque conozcamos que esta actividad ayuda al desarrollo del niño, debemos conocer en qué aspectos y de qué forma incide en cada uno de ellos (Bodrova y Leong, 2019; Bodrova, et ál., 2013; Gemeroth, et ál., 2019; Lillard, et ál., 2013a; Lillard, et ál., 2013b). Paralelamente al desarrollo del juego, el niño va construyendo su aprendizaje socioemocional, debido a la interacción que establece con los objetos, con los adultos y con sus iguales (Bisquerra, 2003). Educar en emociones supone equilibrar sentimientos para con uno mismo y el resto. De este modo, se permite empatizar y guiar acciones y pensamiento (Salovey y Mayer, 1997). Conocer su repercusión en el desarrollo debe ser la asignatura pendiente de la tarea investigadora actual. Uno de los objetivos fundamentales de este trabajo es conocer el impacto del juego en el área socioemocional. Ámbito esencial en la buena evolución del niño.

2. MÉTODO

2.1. Protocolo de intervención.

Para desarrollar este trabajo nos basamos en la denominada declaración PRISMA que consta de 27 ítems que guían un proceso detallado de elaboración (Urrútia y Bonfill, 2010).

Para visualizar correctamente el proceso de revisión se ha incluido un diagrama de flujo que permite comprender cada uno de los pasos en esta revisión.

El objetivo de esta revisión en formato PRISMA es conocer los beneficios del juego en el desarrollo socioemocional en la primera infancia.

2.2. Criterios de elegibilidad.

En este caso, se han utilizado cuatro criterios de inclusión. En primer lugar, se han elegido únicamente artículos publicados durante los últimos 10 años, lo que supone escoger trabajos presentados entre 2010 y 2020. En segundo lugar, se ha utilizado el criterio de selección del idioma, en el que solo hemos trabajado con artículos en inglés y castellano. En tercer lugar, se han seleccionado trabajos centrados en la edad de 0 a 6 años. Por último y, en cuarto lugar, se han utilizado estudios teóricos, revisiones bibliográficas, estudios de casos, estudios cualitativos y cuantitativos.

2.3. Fuentes y búsqueda de información.

Las bases de datos on-line utilizadas para la búsqueda de información han sido: ERIC, ProQuest, Taylor Francis y Dialnet. De igual forma, se han utilizado 5 descriptores en inglés con la siguiente nomenclatura: <Play> AND <Game> AND <Emotional development> AND <Benefits> AND <Early Childhood Education>. Posteriormente, hemos realizado la misma operación utilizando 3 descriptores en castellano: <Juego> Y <Desarrollo emocional> Y <Beneficios>.

2.4. Selección de estudios y características de los artículos.

Se han revisado los títulos de los distintos trabajos, relacionándolos de forma directa con el objetivo fundamental de este trabajo. Para continuar con el proceso, se procedió a analizar cada uno de los resúmenes encontrados, desestimando aquellos que no guardaban relación con la finalidad propuesta.

El siguiente paso, ha sido analizar los artículos seleccionados en función de los siguientes criterios: tipo de estudio, edad de los participantes, población utilizada y

resultados aportados. Todos estos datos fueron incluidos en una tabla que ha facilitado el proceso de análisis de los trabajos seleccionados. Como es necesario en un proceso de revisión, se descartaron aquellos artículos que no cumplieron los criterios de inclusión.

Terminado el proceso de selección, contamos con 42 artículos seleccionados que han pasado a ser revisados con mayor profundidad.

2.5. Riesgo de sesgo.

El riesgo de sesgo es un aspecto fundamental a tener en cuenta en una revisión en formato PRISMA. Para abordar este análisis nos hemos basado en la propuesta de Higgins y Green (2011) que destacan una serie de puntos que han de ser evaluados en esta parte del estudio, tales como la generación de la secuencia (sesgo de selección), la ocultación de la asignación (sesgo de selección), el cegamiento de los participantes y del personal (sesgo de realización), el cegamiento de los evaluadores (sesgo de detección), los datos de resultados incompletos (sesgo de desgaste), la notificación selectiva de los resultados (sesgo de notificación) y otros sesgos que puedan afectar al estudio evaluado.

El riesgo de sesgo de los artículos analizados se presenta en varias tablas. Una que va a facilitar la aportación individual de cada trabajo en este sentido (Figura 3) y, una segunda, en formato de gráfica, en la que se visualiza de forma conjunta la generación de sesgo de todos los artículos seleccionados (Figura 4).

3. RESULTADOS

3.1. Selección y características de los estudios.

Se presenta un diagrama de flujo y sesgo individual de cada artículo.



Figura 1. Diagrama de flujo.

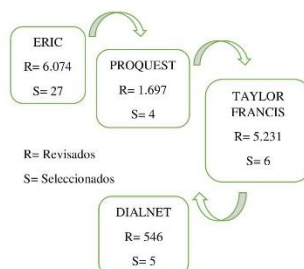


Figura 2. Proceso de revisión por buscadores.

	Random sequence generation (selection bias)	Allocation concealment (selection bias)	Blinding of participants and personnel (performance bias)	Blinding of outcome assessment (detection bias)	Incomplete outcome data (attrition bias)	Selective reporting (reporting bias)	Other bias
Lai, Ang, Por, & Liew (2018)	+	+	+	+	+	+	?
Commerford & Robinson (2017)	-	-	+	+	+	+	+
Pyle, DeLuca & Daniele (2017)	-	-	+	+	+	?	-
Koukourikos, Tzaha, Pantelidou & Tsaloglidou (2015)	-	-	+	+	+	+	+
Garaigordobil (2018)	+	+	+	+	+	+	+
Neergard (2017)	+	+	+	+	+	+	+
Armut (2018)	-	-	?	?	+	+	-
Pyle & Bigelow (2015)	?	-	+	+	+	+	?
Berkhout, Bakkers, Hoelzen & Grootaert-Brouwer (2013)	+	+	+	+	+	+	+
Flannigan & Dietz (2017)	-	-	+	+	+	+	?
Tejada & Romero (2017)	-	+	?	?	-	-	?
Mega & Ilcin (2017)	-	-	?	-	-	-	?
González-Moreno (2018)	-	+	+	+	+	+	?
Tenorio, Prado & Celedño (2017)	-	-	-	-	-	-	-
Goldstein & Lerner (2017)	-	-	+	+	+	+	?
Slat, Milder, Verhuguen & Leeman (2017)	+	+	+	+	+	+	+
Khomsai, Al Khalidi & Alotaybi (2019)	+	+	+	+	+	+	+
Gerneroth, Bodrova, Day-Hess, Barker, Samara, Clements & Lyster (2019)	+	+	+	+	+	+	+
Hoffman & Raas (2012)	-	+	+	+	+	+	-
Giske, Ugelstad, & Torri Meland (2018)	+	+	+	+	+	+	+
Lindsey & Corbuel (2013)	+	+	+	+	+	+	+
Frensd (2016)	+	+	+	+	+	+	+
Kosciuk (2012)	+	+	+	+	+	+	+
Fernández-Sánchez, Quintanilla & Giménez Dasí, (2015)	+	+	+	+	+	+	+
Zych, Ortega-Ruiz & Sibaja (2016)	?	+	+	+	+	+	+
Hollingsworth & Wang (2013)	-	-	+	+	+	+	?
Li, Hestenes & Wang (2014)	+	+	+	+	+	+	+

Figura 3. Resumen Riesgo de sesgo.

3.2. Resultados de los estudios individuales.

En este punto, se exponen los resultados individuales que se han obtenido una vez realizada la revisión. Para exponerlos se van a clasificar en función del tipo de estudio.

Tabla 1.

Resultados de los artículos de revisión teórica.

Artículos de revisión teórica	Resultados
Lai, Ang, Por, & Liew (2018)	El juego ofrece mejoras en el desarrollo emocional.
Taylor & Boyer (2020)	Beneficios en habilidades sociales, comunicativas, rutinas conversacionales, un aumento de vocabulario, en las interacciones sociales, las habilidades de autorregulación de comportamiento y emociones.
Lillard, Hopkins, Dore, Palmquist, Lerner & Smith (2013)	El juego de simulación potencia el desarrollo.
Bodrova, Gerneroth & Leong (2013)	Existe una relación entre juego y autorregulación en el desarrollo del niño.
Bodrova & Leong (2019)	El juego de fantasía potencia las emociones y la autorregulación.
Lifter, Foster-Sanda, Arzmark, Briesch & Mc Clure (2011)	El juego aumenta los comportamientos socio-comunicativos y las habilidades de interacción con sus compañeros.
Fromberg (2017)	El juego ayuda a resolver problemas, mejora la autorregulación y aumenta la resiliencia.
Commerford & Robinson (2017)	El juego aumenta el bienestar de los niños, sus habilidades sociales y aprender a compartir.
Lillard, Lerner, Hopkins, Dore, Smith & Palmquist (2013)	Relación entre una mayor capacidad emocional y la probabilidad de continuar en el juego.
Savina (2014)	El juego aumenta el autocontrol.
Pyle, DeLuca & Daniels (2017)	Relación entre el juego y el desarrollo infantil
Hedegard (2016)	Relación entre eventos y sentimientos en el juego.
Yogman, Garner, Hutchinson, Hirsh-Pasek & Golinkoff (2018)	Favorece la construcción social y la resiliencia emocional.
Olsen (2016)	En el juego el niño desarrolla emociones.
Singer (2015)	Relación entre el juego, el desarrollo del niño, el placer por aprender y la alegría.
Veličković (2013)	El juego potencia el desarrollo intelectual, las habilidades sociales, la estabilidad emocional y el desarrollo físico.
Koukourikos, Tzaha, Pantelidou & Tsaloglidou (2015)	El juego contribuye tanto a su bienestar físico como emocional. Reduce la ansiedad y aumenta la autoestima.
Garaigordobil (2018)	Mejora el desarrollo emocional, la conducta prosocial altruista, la capacidad de resolución de problemas, la cooperación, la comunicación intragrupo, el autoconcepto, la estabilidad emocional y el desarrollo corporal, generando una disminución de la ansiedad.

Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19

Tabla 2.

Resultados de los artículos cualitativos.

Artículos Cualitativos	Resultados
Neergard (2017)	El juego es una experiencia empática y relacional.
Arnott (2018)	El juego ayuda a autorregular socioemocionalmente.
Pyle & Bigelow (2015)	El juego ayuda a potenciar el desarrollo socioemocional y genera interacciones sociales positivas.
Berkhout, Bakkers, Hoekman & Goorhuis-Brouwer (2013)	El juego potencia desarrollo físico, emocional, social y cognitivo.
Flannigan & Dietze (2017)	El juego potencia la interacción social y el lenguaje.
Tejado & Romero (2017)	El juego dramático potencia la escucha activa, las habilidades sociales, la autorregulación, la confianza, la creación de grupo, la interacción y la colaboración.
Mega & Liesa (2017)	El juego mejora la autoestima y el autoconcepto.
González - Moreno (2018)	El juego aumenta la capacidad de reconocimiento y expresión de emociones.
Tenorio, Prado & Cedeño (2017)	Relación entre juego cooperativo y resiliencia.
Waite, Rogers & Evans (2013)	El juego mejora la cohesión de grupo y las emociones.

Tabla 3.

Resultados de los artículos cuantitativos.

Artículos Cuantitativos	Resultados
Goldstein & Lerner (2017)	Menor nivel de angustia en el grupo participante ($p = 0,011$). Disminuye la respuesta emocional desregulada y desadaptada ($p = 0,001$) aumenta las interacciones ricas ($p = 0,027$). Aparición de una mayor interacción positiva ($p < 0,001$).
Slot, Mulder, Verghagen & Leseman (2017)	Relación positiva entre la autorregulación cognitiva y el juego de simulación ($p < 0,01$). Relación positiva entre el juego de simulación y la autorregulación emocional ($p < 0,05$).
Khomais, Al Khalidi & Alotaiby (2019)	Correlación positiva entre el juego dramático y la autorregulación ($p < 0,05$) y que la interacción con los otros es una variable que puede predecir la autorregulación ($p < 0,05$).
Bocknet, Dayton, Ravcau, Richardson, Brophy-Herb & Fitzgerald (2017)	Correlación positiva entre el mayor desarrollo emocional y el juego ($p = 0,00$). El juego físico se correlaciona positivamente con la autorregulación ($p = 0,00$) y la parentalidad positiva se relaciona con mayores niveles de actividad ($p = 0,02$).
Germeroth, Bodrova, Day-Hess, Barker, Samara, Clements & Layzer (2019)	El juego correlaciona positivamente con la autorregulación ($p = 0,01$), la interacción ($p = 0,01$) y con la comunicación ($p = 0,01$).
Hoffman & Russ (2012)	La organización del juego correlaciona positivamente con el desarrollo emocional ($p < 0,05$), con la imaginación ($p < 0,05$), con el confort ($p < 0,01$), con la frecuencia del afecto ($p < 0,05$), con la variedad del afecto ($p < 0,05$) y con la frecuencia positiva del afecto ($p < 0,05$).
Giske, Ugelstad, Torril Meland, Kaltvedt, Eikeland, et al (2018)	Fuerte correlación positiva entre el bienestar, el juego y el desarrollo socioemocional ($p < 0,01$). Exponen que el bienestar puede predecir a través del juego la competencia socioemocional ($p < 0,01$).
Lindsey & Colwell (2013)	El juego sociodramático contribuye en mayor medida a las competencias afectivo emocionales, principalmente con emociones más positivas y menos negativas, también con mejor regulación de emociones ($p < 0,01$). El juego de ejercicio como el juego de contacto, fueron muy positivos para la regulación de emociones ($p < 0,05$).
Ivrendi (2016)	El juego interactivo contribuye significativamente a mejorar las habilidades de autorregulación ($p < 0,01$).
Kascsak (2012).	No hay relación entre juego y desarrollo socioemocional.
Fernández-Sánchez, Quintanilla & Giménez-Dasí (2015)	Mejoras significativas en conocimiento emocional, estrategias para resolver conflictos y competencia social.
Zych, Ortega-Ruiz, & Sibaja (2016)	Existe una relación significativa entre juego con la intensidad y la calidad afectiva ($p < 0,01$).
Hollingsworth & Winter (2013)	Las amistades en el juego son importantes para el desarrollo emocional ($p < 0,001$).
Li, Hestenes, & Wang (2014)	El juego fingido o simulado correlaciona positivamente con la asertividad ($p = 0,013$). Correlaciones positivas entre el juego de simulación abstracto con la cooperación ($p = 0,012$), la asertividad ($p = 0,021$) y la competencia social ($p = 0,028$). Correlaciones positivas entre el juego de simulación social con la asertividad ($p = 0,028$), el autocontrol ($p = 0,031$) y la competencia social. Correlación positiva entre el juego social y la asertividad ($p = 0,026$).

3.3. Síntesis de resultados.

Una vez realizado el análisis de los artículos seleccionados previamente, utilizando la declaración PRISMA como procedimiento de revisión, se presentan los resultados acordes con el objetivo propuesto en el estudio, que no es otro que conocer la relación entre el juego y el desarrollo emocional en el niño.

Realizados estos pasos previos, se han seleccionado categorías referentes a aspectos del desarrollo emocional y algunos otros pertenecientes a otras áreas del desarrollo pero que pueden ayudar a entender del juego en el desarrollo socio-afectivo-emocional.

Para exponer los resultados obtenidos es fundamental delimitar entre dos tipos de trabajos que han sido evaluados en esta revisión. Por un lado, se aportan aquellos conocimientos extraídos de las distintas revisiones de tipo teórico, excluyendo de estos, los artículos de revisión bibliográfica donde existe una metodología de búsqueda, selección y análisis de la información clara. Por otro lado, se incluyen todos aquellos artículos que utilizan una metodología cuantitativa, cualitativa y revisiones bibliográficas que muestran la utilización de un procedimiento evaluable.

Estos últimos trabajos serán meta analizados con el objeto de conocer si existe en ellos algún sesgo que ponga en peligro los resultados del trabajo.

Teniendo en cuenta estas dos partes diferencias, contamos con 15 artículos teóricos y 27 artículos que formarán parte del proceso final de revisión PRISMA.

Una vez analizados los artículos teóricos seleccionados en el proceso podemos destacar una serie de aportaciones. En primer lugar, en la actualidad no existen evidencias claras de cómo afecta el juego en algunos aspectos del desarrollo (Lillard, et ál, 2013a; Lillard, et ál, 2013b; Lifter, et ál, 2011). Es cierto que la mayoría de autores, desde una perspectiva teórica, concluyen que el juego es bueno para estimular el desarrollo del niño (Fromberg, 2017; Lillard, et ál, 2013a; Lillard, et ál, 2013b; Taylor y Boyer, 2020; Savina, 2014; Yogman, et ál, 2018; Bodrova y Leong, 2019; Hedegaard, 2016; Veličković, 2013) e incluso lo califican como motor del desarrollo en la primera infancia (Bodrova y Leong, 2019). A pesar de esto, faltan resultados más consistentes que aseguren en qué aspectos del desarrollo emocional puede influir positivamente el juego (Lillard, et ál, 2013a; Lillard, et ál, 2013b; Lifter, et ál, 2011), sin olvidar la dificultad que existe para evaluar el desarrollo emocional en relación a la actividad lúdica (Lillard, et ál, 2013b). Es necesario profundizar en el estudio del juego y su repercusión en el desarrollo cambiando la perspectiva para incluir un enfoque más contextual e interactivo (Bodrova, et ál, 2013). Algunos autores piensan que el juego tiene un impacto positivo en el desarrollo emocional (Hedegaard, 2016; Lillard, et ál, 2013b; Singer, 2015; Taylor y Boyer, 2020; Veličković,

2013), sobre la autorregulación (Bodrova, et al, 2013; Bodrova y Leong, 2019; Fromberg, 2017; Savina, 2014; Taylor y Boyer, 2020), la interacción (Taylor y Boyer, 2020; Yogman, et ál, 2018), la resiliencia (Fromberg, 2017; Tenorio, et ál., 2017; Yogman, et ál, 2018;), el bienestar emocional (Lillard, et ál, 2013b; Olsen, 2016; Singer, 2015; Yogman, et ál, 2018), el apego (Lifter, et ál, 2011), la cohesión grupal (Waite, et ál, 2013), la resolución de problemas (Taylor y Boyer, 2020), el funcionamiento ejecutivo (Yogman, et ál, 2018), la comunicación (Lillard, et ál, 2013b; Taylor y Boyer, 2020; Yogman, et ál, 2018) y reduce la ansiedad (Lillard, et ál, 2013b).

De igual forma, consideran que el juego debe ser esencial en el día a día del niño (Bodrova y Leong, 2019; Fromberg, 2017; Lillard, et ál, 2013a; Lillard, et ál, 2013b; Taylor y Boyer, 2020; Savina, 2014; Yogman, et ál, 2018;). Debe incluirse en el currículum escolar (Bodrova, et ál, 2013) y denuncian que actualmente el juego está perdiendo peso en la vida del niño siendo esto peligroso para su desarrollo (Bodrova, et ál, 2013; Yogman, et ál, 2018).

Este análisis propuesto desde el punto de vista teórico debe ser el motor de la búsqueda de los beneficios en el desarrollo que aporta la actividad lúdica. Este artículo comparte esta necesidad y pretende ahondar sobre el conocimiento existente.

Por otra parte, analizados los artículos sujetos a una metodología científica destacamos una serie de resultados que se exponen a continuación. El juego presenta beneficios en el desarrollo emocional (Berkhout, et al, 2013; Bigelow, 2015; Bocknet, et ál, 2017; Garaigordobil, 2018; Giske, et al, 2018; Hoffman y Russ, 2012; Lai, et ál., 2018; Lindsey y Colwell 2013; Pyle et ál., 2017; Zych, et ál, 2016), principalmente, en el conocimiento, comprensión y manejo de las emociones (Fernández - Sanchez, et al, 2015; Garaigordobil, 2018; González - Moreno, 2018; Lindsey y Colwell 2013; Neergard, 2017; Slot, et ál, 2017), en la expresión emocional (González - Moreno, 2018; Lindsey y Colwell, 2013) y en la frecuencia y variedad del afecto (Hoffman y Russ, 2012). Se muestran evidencias en los beneficios sobre la regulación emocional (Arnott, 2018; Bocknet, et ál, 2017; Goldstein y Lerner, 2017; Hoffman y Russ, 2012; Lindsey y Colwell 2013; Pyle y Bigelow, 2015; Slot, et ál, 2017), la autorregulación (Arnott, 2018; Bocknet, et ál, 2017; Germeroth, et ál, 2019; Goldstein y Lerner, 2017; Ivrendi, 2016; Khomais, et ál, 2019; Pyle y Bigelow, 2015; Slot, et ál, 2017; Tejado y Romero, 2017), la intensidad y calidad afectiva (Zych, et ál, 2016) y la interacción (Arnott, 2018; Commerford y Robinson, 2017; Flannigan y Dietze, 2017; Garaigordobil, 2018; Goldstein y Lerner, 2017; Neergard, 2017; Pyle y Bigelow, 2015; Tejado y Romero, 2017). Igualmente, se

observan beneficios en la reducción de la ansiedad o angustia en el niño (Garaigordobil, 2018; Goldstein y Lerner, 2017; Koukourikos, et ál, 2015; Neergard, 2017) y en la mejora de autoestima y autoconcepto (Mega y Liesa, 2017; Garaigordobil, 2018).

Atendiendo al tipo de juego utilizado, debemos resaltar que es el juego simbólico en su máxima evolución, tanto el juego sociodramático como el juego de fantasía, el que presenta mayores beneficios para el desarrollo emocional (Lindsey y Colwell 2013 ; Slot, et ál, 2017; Goldstein y Lerner, 2017; Garaigordobil, 2018), la autorregulación (Germeroth, et ál, 2019; Khomais, et al, 2019; Li, et ál., 2014; Tejado y Romero, 2017), la asertividad (Li, et ál, 2014), la confianza (Tejado y Romero, 2017), la competencia social (Garaigordobil, 2018; Li, et ál, 2014; Tejado y Romero, 2017), la colaboración y cohesión grupal (Garaigordobil, 2018; Tejado y Romero, 2017).

Teniendo en cuenta otras áreas del desarrollo, que pueden tener implicación en el desarrollo emocional, debemos tener en cuenta: a) existe relación entre la participación en el juego y el desarrollo cognitivo (Berkhout, et ál, 2013; Garaigordobil, 2018), como por ejemplo en la utilización de estrategias metacognitivas (Slot, et ál, 2017), en la resolución de problemas (Garaigordobil, 2018; Koukourikos, et ál, 2015; Slot, et ál, 2017), el desarrollo de la inteligencia (Garaigordobil, 2018), la creatividad (Garaigordobil, 2018) y en la autorregulación cognitiva (Arnott, 2018; Bocknet, et ál, 2017; Germeroth, et ál, 2019; Goldstein y Lerner, 2017; Ivrendi, 2016; Khomais, et al, 2019; Pyle y Bigelow, 2015; Slot, et ál, 2017); b) existe relación entre el juego y el desarrollo comunicativo (Arnott, 2018; Berkhout, et ál, 2013; Flannigan y Dietze, 2017; Garaigordobil, 2018; Germeroth, et ál, 2019; Koukourikos, et al, 2015; Lai, et ál., 2018); y c) existe relación entre la participación en actividades lúdicas y el bienestar en conceptos de salud (Commerford y Robinson, 2017; Koukourikos, et al, 2015; Neergard, 2017;).

En último lugar, es necesario exponer que en uno de los estudios de tipo cuantitativo no se ha encontrado ninguna evidencia entre la participación en el juego y el desarrollo emocional (Kascsak, 2012).

Una vez presentados los resultados de este trabajo, se procede a analizar el riesgo de sesgo existente entre los distintos artículos manejados para permitir una visión conjunta de los mismos.

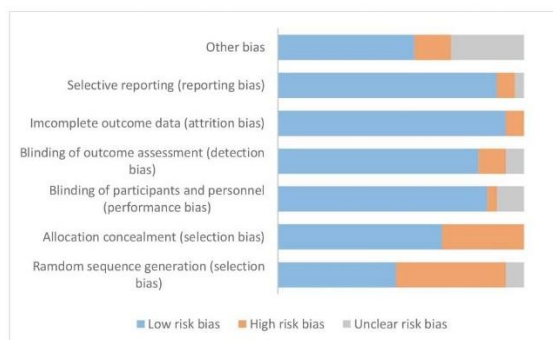


Figura 4. Sesgo conjunto.

Teniendo en cuenta la figura presentada, observamos que el riesgo se acumula en las categorías generación de la secuencia (Random sequence generation, selection bias = 44,4%) y en ocultación de la asignación (Allocation concealment, selection bias = 33,3%). En el resto de categorías el riesgo de sesgo es menor (Blinding of participants and personnel, performance bias = 3,7%; Blinding of outcome assessment, detection bias = 11,1%; Incomplete outcome data, attrition bias = 7,4%; Selective reporting, reporting bias = 7,4%; Other bias = 14,8%). Es reseñable igualmente, la excesiva aparición de riesgo de sesgo no claro en la categoría “otros sesgos” (Other bias = 29,6%).

4. DISCUSIÓN

Tras realizar el trabajo de revisión de forma organizada y sistemática, vamos a discutir los resultados obtenidos en base a la relación existente entre el juego y el desarrollo afectivo.

En primer lugar, es importante resaltar que esta relación necesitaría de una mayor profundización y desarrollo. Generar mayor conocimiento que vincule la acción de la actividad lúdica y la repercusión en el desarrollo socioemocional del niño ayudaría a entender el juego como una actividad realmente esencial en los primeros momentos de la vida. Muchos autores señalan que cada vez se dedica menos tiempo y espacio al juego, poniendo en peligro la posibilidad de potenciar el desarrollo desde una vía natural.

Como hemos podido detallar en este trabajo, el juego potencia el desarrollo general del niño (Elkind, 2001; Garaigordobil, 2003) y también lo hace en el desarrollo emocional. Las evidencias encontradas necesitan de una mayor consistencia a través de estudio que le den mayor entidad científica a esta relación. Para ello es necesario incluir otras vías de investigación más contextuales que de forma cualitativa o cuantitativa determine qué aspectos del desarrollo emocional modifica el juego.

Apoyándonos en nuestros resultados, el juego estimula el desarrollo emocional y más concretamente la regulación, expresión y conocimiento de las emociones en la misma línea que se mostraban algunos autores (Garaigordobil, 2003; Piaget, 1962; Rubin, et ál., 1983; Vygotsky, 1978). Potencia las habilidades de interacción social y cooperación en consonancia con los siguientes trabajos (Fehr, y Russ, 2013; Garaigordobil, 2003). Por otra parte, presenta beneficios rebajando la ansiedad infantil y enriqueciendo la autoestima como exponen otros autores (Axline, 1989; Barnett, 1984).

En relación con otras áreas del desarrollo se muestran beneficios en la comunicación (Craig-Unkefer, y Kaiser, 2003; Garaigordobil, 2003) y el desarrollo cognitivo (Bruner, 1972; Diamond, et ál., 2007; Matthews, 2008; Garaigordobil, 2003; Lillard, 2001; Whitebread, et ál., 2009).

Es muy interesante la aportación relacionada con el juego simbólico, de ficción, de fantasía o socio dramático, que conforma un tipo de juego similar relacionado con el juego maduro. En este sentido estos tipos de juegos potencian en mayor medida el desarrollo emocional.

Las evidencias presentadas consideran que es necesario desarrollar una mayor investigación en este sentido para conocer de forma más empírica y apoyada por más investigación la relación entre el juego y el desarrollo emocional.

5. CONCLUSIONES

Como conclusión de este trabajo es importante destacar que el juego como actividad infantil impulsa el desarrollo del niño, existiendo evidencias en el desarrollo emocional. Bien es cierto que necesitamos de mayor número de estudios que evidencien la relación entre la actividad lúdica y el desarrollo emocional, sobre todo la necesidad de profundizar sobre aquellos aspectos del desarrollo donde ofrece más evidencias.

Este trabajo nos permite aglutinar el conocimiento actual sobre los beneficios del juego en esta área, concretando en qué aspectos puede ser más beneficioso. Podemos destacar su implicación sobre la regulación emocional, el conocimiento de las emociones, la expresión emocional, la interacción social, la autorregulación, tanto cognitiva como emocional, la intensidad y calidad afectiva, la asertividad, la resolución de problemas, la comunicación y el bienestar.

Los resultados obtenidos muestran la relación entre estas variables, pero consideramos que es necesario continuar investigando esta relación para conocer de

forma exhaustiva los beneficios del juego en la autorregulación y en otras habilidades de tipo socioemocional.

REFERENCIAS

- Arnott, L. (2018). Children's Negotiation Tactics and Socio-Emotional Self-Regulation in Child-Led Play Experiences: The Influence of the Preschool Pedagogic Culture. *Early Child Development and Care*, 188(7), 951-965.
- Axline, V. (1989). *Play therapy*. Churchill Livingstone.
- Barnett, L. (1984). Research note: Young children's resolution of distress through play. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25(3), 477-483. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1984.tb00165.x>
- Berkhout, L., Bakkers, H., Hoekman, J., y Goorhuis-Brouwer (2013). Observing free play in classrooms with an instrument based on video analysis. *Early Child Development and Care*, 183(1), 125-136. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.658385>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista De Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bocknek, E.L., Dayton, C., Raveau, H.A., Richardson, P., Brophy-Herb, H.E., y Fitzgerald, H.E. (2017). Routine Active Playtime with Fathers Is Associated with Self-Regulation in Early Childhood. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 63(1), 105-134.
- Bodrova, E., y Leong, D. J. (2019). Making play smarter, stronger, and kinder: lessons from tools of the mind. *American Journal of Play*, 12(1), 37-53.
- Bodrova, E., Germeroth, C. y Leong, D. J. (2013). Play and Self-Regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6(1), 111-123
- Commerford, J., y Robinson, E. (2017). Supported playgroups for parents and children: the evidence for their benefits. *Family Matters*, 99(99), 42-51.
- Craig-Unkefer, L., y Kaiser, A. P. (2003). Increasing peer-directed social-communication skills of children enrolled in head start. *Journal of Early Intervention*, 25(40), 229-247.

- Del Toro, V. (2015). *El juego en alumnos con necesidades educativas especiales: estrategias didácticas desde un modelo lúdico*. Editorial Académica Española.
- Diamond, A., Barnett, W., Thomas, J., y Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318, 1387–1388.
- Elkind, D. (2001). *The hurried child. Reading*. Addison-Wesley.
- Fehr, K. K., y Russ, S. W. (2013). Aggression in pretend play and aggressive behavior in the classroom. *Early Education and Development*, 24(3), 332–345. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.675549>
- Marta Fernández-Sánchez, Laura Quintanilla y Marta Giménez-Dasí. (2015). Thinking emotions with two-year-old children: an educational programme to improve emotional knowledge in young preschoolers / Pensando las emociones con niños de dos años: un programa educativo para mejorar el conocimiento emocional en primer ciclo de Educación Infantil. *Cultura y Educación*, 27(4), 802-838, <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089385>
- Flannigan, C., y Dietze, B. (2017). Children, outdoor play, and loose parts. *Journal of Childhood Studies*, 42(4), 53–60. <https://doi.org/dx.doi.org/10.18357/jcs.v42i4.18103>
- Fromberg, D.P. (2017). Phase Transitions: In the Brain, Socio-Dramatic Play and Meaningful Early Learning Complicity: *An International Journal of Complexity and Education*, 14(2), 54-59.
- Garaigordobil, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Pirámide. (Volumen 1).
- Garaigordobil, M. (2018). La educación emocional en la infancia y la adolescencia. *Participación educativa*, 5(8), 105 – 128.
- Germeroth, C., Bodrova, E., Day-Hess, C., Barker, J., Sarama, J., Clements, D.H. y Layzer, C. (2019). Play It High, Play It Low: Examining the Reliability and Validity of a New Observation Tool to Measure Children's Make-Believe Play. *American Journal of Play*, 11(2), 183-221
- Giske, R., Ugelstad, I.B., Torill Meland, A., Kaltvedt, E.H., Eikeland, S., Tønnessen, F.E., y Reikerås, E.K.L (2018). Toddlers' Social Competence, Play, Movement Skills and Well-Being: An Analysis of their Relationship Based on Authentic Assessment

- in Kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(3), 362-374.
- Goldstein, T. y Lerner, M. (2017). Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental science*. 21, 1-13. <https://doi.org/10.1111/desc.12603>
- González - Moreno, C.X. (2018). Play intervention strategies for a child with autism. *rev.fac.med.*, 66(3), 365-374. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v66n3.62355>
- Hoffmann, J. y Russ, S. (2012). Pretend Play, Creativity, and Emotion Regulation in Children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6, 175-184. <https://doi.org/10.1037/a0026299>
- Hedegaard, M. (2016). Imagination and Emotion in Children's Play: A Cultural-Historical Approach. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 59-74 2016
- Higgins, J.P., y Green, S. (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of internations versión 5.1.0*. The Cochrane Collaboration. www.cochrane-handbook.org.
- Ivrendi, A. (2016). Investigating kindergarteners' number sense and self-regulation scores in relation to their mathematics and turkish scores in middle school. *Mathematics Education Research Journal*, 28(3), 405–420. <https://doi.org/10.1007/s13394-016-0172-4>
- Kascsak, T.M. (2012). The Impact of Child-Centered Group Play Therapy on Social Skills Development of Kindergarten Children.
- Khomais, S., Al-Khalidi, N., y Alotaibi, D. (2019). Dramatic Play In Relation To Self-Regulation In Preschool Age. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 12(4), 103-112. <https://doi.org/10.19030/cier.v12i4.10323>
- Koukourikos, K., Tzaha, L., Pantelidou, P., y Tsaloglidou, A. (2015). The importance of play during hospitalization of children. *Materia socio-medica*, 27(6), 438–441. <https://doi.org/10.5455/msm.2015.27.438-441>
- Lai, N. K., Ang, T. F., Por, L. Y., y Liew, C. S. (2018). Learning through intuitive interface: a case study on preschool learning. *Computers & Education*, 126, 443–458. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.015>

- Li, J., Hestenes, L.L., y Wang, Y.C. (2016). Links Between Preschool Children's Social Skills and Observed Pretend Play in Outdoor Childcare Environments. *Early Childhood Educational Journal*, 44, 61–68. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0673-2>
- Lifter, K., Foster-Sanda, S., Arzamarski, C., Briesch, J., McClure. (2011). Overview of Play: Its Uses and Importance in Early Intervention/Early Childhood Special Education. *Infants & Young Children*, 24(3), 225-245 <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e31821e995c>
- Lillard, A. S., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Palmquist, C. M., Lerner, M. D., y Smith, E. D. (2013a). Concepts and theories, methods and reasons: Why do the children (pretend) play? Reply to Weisberg, Hirsh-Pasek, and Golinkoff (2013); Bergen (2013); and Walker and Gopnik (2013). *Psychological Bulletin*, 139(1), 49–52. <https://doi.org/10.1037/a0030521>
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., y Palmquist, C. M. (2013b). The Impact of Pretend Play on Children's Development: A Review of the Evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1-34.
- Lillard, A. (2001). Pretend play as twin earth: a social-cognitive analysis. *Developmental Review*, 21(4), 495–531.
- Lindsey, E. W., y Colwel, M. J. (2013). Pretend and physical play: links to preschoolers' affective social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 59(3), 330–360.
- Marín, I. (2018). *¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación*. Paidós educación.
- Matthews, S. B. (2008). The relationship among self- regulation, sociodramatic play, and preschoolers' readiness for kindergarten. Dissertation Abstracts International Section A: *Humanities and Social Sciences*, 69(12-A), 4632.
- Mega, A. A. M., y Liesa, O. M. (2017). El juego cooperativo como método para favorecer la inclusión y el desarrollo de conductas prosociales. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 2(3), 649-654.
- Nergaard, K. (2019) Empathic expressions among three-year-olds in play and interaction in ECEC institutions in Norway: bodily empathic expressions purposed for peers'

- well-being and confirming relationships. *Early Child Development and Care*, 189(9), 1444-1456. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1387782>
- Olsen, S. (2016) Learning how to feel through play: at the intersection of the histories of play, childhood and the emotions. *International Journal of Play*, 5(3), 323-328. <https://doi.org/10.1080/21594937.2016.1243197>
- Piaget, J. (1962). Play, dreams, and imitation in childhood. Norton.
- Pyle, A., y Bigelow, A. (2015). Play in kindergarten: an interview and observational study in three canadian classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 385–393. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0666-1>
- Pyle, A., DeLuca, C., y Danniels, E. (2017). A Scoping Review of Research on Play-Based Pedagogies in Kindergarten Education. *Review of Education*, 5(3), 311-351.
- Rubin, K., Fein, G., y Vandenberg, B. (1983). Play. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, social development: Socialization, personality, social development (Vol. 4, pp. 694–759)*. Wiley.
- Savina, E. (2014). Does Play Promote Self-Regulation in Children? *Early Child Development and Care*, 184(11) 1692-1705.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and intelligence: Implications for educators* (pp. 3-11). Basic Books.
- Singer, E. (2015). Play and playfulness in early childhood education and care. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(2), 27-35 <https://doi.org/10.11621/pir.2015.0203>
- Slot, P.L., Mulder, H., Verhagen, J., y Leseman, P.P.M. (2017). Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play. *Inf Child Dev.* 26(6), 20-38. <https://doi.org/10.1002/icd.2038>
- Taylor, M. E., y Boyer, W. (2020). Play-based learning: evidence-based research to improve children's learning experiences in the kindergarten classroom. *Early Childhood Education Journal*, 48(2), 127–133. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00989-7>

- Tejado Cabeza, B. y Romero Pérez, C. (2018). El juego dramático como estrategia de inclusión y de educación emocional: evaluación de una experiencia en educación infantil. *Cuestiones pedagógicas*, 26, 145-160.
- Tenorio, P., Prado, M., y Cedeño, M. (2017). Resiliencia y juegos cooperativos en el contexto escolar. *Dom. Cien.*, 3, 456-469.
- Urrútia, G., y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511.
- Veličković, S. (2013). The game - a real chance of modern education. *International Journal of Cognitive Research in science, engineering and education*, 1(1).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Waite, S., Rogers, S., y Evans, J (2013). Freedom, flow and fairness: exploring how children develop socially at school through outdoor play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13(3), 255-276.
<https://doi.org/10.1080/14729679.2013.798590>
- Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., y Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play? *Educational and Child Psychology*, 26(2), 40–52.
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., y Golinkoff, R M. (2018). The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children. Committee on psychosocial aspects of child and family health and council on communications and media. *Pediatrics*, 142(3) e20182058.
<https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., y Sibaja, S. (2016). Children´s play and affective development: affect, school adjustment and learning in preschoolers / el juego infantil y el desarrollo afectivo: afecto, ajuste escolar y aprendizaje en la etapa preescolar. *Infancia y Aprendizaje*, 39(2), 380–400.

CAPÍTULO 53

MODELADO Y ANÁLISIS DEL IMPACTO DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO UNIVERSITARIO MEDIANTE EL MÉTODO DE DECISIÓN MULTICRITERIO

Javier Cabrera y Gabriela Araujo

1. INTRODUCCIÓN

El método aplicado en los procesos de evaluación de las IES del Ecuador, desde el Mandato Constituyente N°14, expedido por la Asamblea Constituyente en 2008, es el denominado Método de Decisión Multicriterio (MDM), una rama de las matemáticas aplicadas a casos donde existen problemas vagamente estructurados. A efectos de volver más fiable la evaluación de los resultados de aprendizaje, se empleó también el modelo de lógica difusa y el método de análisis de conglomerados.

En el Ecuador, para efectos de evaluación de la calidad se establece un examen para estudiantes de último nivel de los programas o carreras universitarias. Este examen es diseñado y aplicado por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES). El Examen está centrado en los conocimientos establecidos para el programa o carrera respectiva. En el caso de que un porcentaje mayor al 60% de estudiantes de un programa o carrera no logre aprobar el examen durante dos años consecutivos, el mencionado programa o carrera será automáticamente suprimido por el CACES; sin perjuicio de la aplicación de los otros procesos de evaluación y acreditación previstos en la Constitución, en la Ley y su reglamento general de aplicación. Los resultados del examen no inciden en el promedio final de calificaciones y titulación del estudiante. En el caso de que se suprima una carrera o programa, la institución de educación superior no podrá abrir en el transcurso de diez años nuevas promociones de estas carreras o programas, sin perjuicio de asegurar que los estudiantes ya matriculados concluyan su ciclo o año de estudios (CACES, 2019).

Según el Art. 11 del reglamento a la Ley orgánica de educación superior, el CACES diseñará y aplicará el examen nacional de evaluación de carreras y programas académicos para estudiantes de último año, por lo menos cada dos años. Los resultados de este examen serán considerados para el otorgamiento de becas para estudios de cuarto

nivel y para el ingreso al servicio público (CACES, 2019). La estructura del examen de fin de carrera está compuesta por dos componentes: a) Competencias Generales. - Hacen alusión, al igual que las básicas, a aquellas que son indispensables para seguir aprendiendo a lo largo de la vida y poderse incorporar al mundo laboral; y, b) Competencias específicas. - Son las propias de las diferentes asignaturas (Superior, 2016). Es por eso, que dentro de la carrera de análisis y para la investigación se ha definido 15 resultados de aprendizaje, aplicándose a la malla curricular, agrupadas de la siguiente manera:

Tabla 1

Estructura curricular de análisis

Componentes	[%]
Comunicación y Lenguaje	3.77
Integración de Saberes, Contexto y Cultura	7.55
Epistemología y Metodología de la Investigación	5.66
Praxis Profesional	35.85
Fundamentos Teóricos	24.53
Cátedra Integradora	18.87
PPP Prácticas Pre Profesionales	1.89
PVS Prácticas Vinculación con la Sociedad	1.89
TOTAL	100

En los problemas de decisión multicriterio el conjunto de alternativas (A_i), criterios (C_j) y las evaluaciones de cada alternativa respecto a cada uno de los criterios (x_{ij}) se condensan en una matriz de decisión. La creación de esta matriz es un paso preliminar a la aplicación de la mayoría de los métodos considerados, dado que aporta la información de entrada mínima requerida. La validez de las valoraciones de las alternativas generadas por un método dependerán directamente de la veracidad y la relevancia de la información suministrada por la matriz de decisión.

2. MÉTODO

La investigación es de carácter experimental, con un método hipotético y analítico sintético. Se empieza con una revisión detallada acerca de los parámetros legales, técnicos, relacionados a los resultados de aprendizaje y la técnica a usar dentro del

Aprendizaje Basado en Problemas. Adicionalmente, se definen las características esperadas y las restricciones particulares para la evaluación de los aprendizajes en base a la metodología de aprendizaje propuesta. Posteriormente, se indican los parámetros considerados al momento de realizar las mediciones de los resultados de aprendizaje: (Análisis de malla curricular, Rúbricas) basado en la valoración de los diagramas de Ishikawa. Finalmente, en la fase de aplicación del APB, utilizamos la técnica 5E (Engage, Explore, Explain, Elaborate, Evaluate), aplicada en el desarrollo de los proyectos integradores. Como caso de estudio se selecciona una carrera de ingeniería, para poder analizar la complejidad de implementarlo en las áreas relacionadas a las matemáticas y aplicaciones prácticas o prototipos. Dentro de esta última fase de aplicación del ABP, se realiza una reunión con los docentes, para plantear los problemas a solucionarse, las asignaturas coordinadoras y los prototipos deseados.

3. RESULTADOS

En lo relacionado a la rúbrica del examen, se consideró los ocho componentes u objetivos educacionales que agrupan las competencias que debe tener las y los ingenieros para diseñar sistemas, componentes o procesos que cumplan con especificaciones, para representar, interpretar y modelar fenómenos y procesos, para resolver problemas de ingeniería a partir de la aplicación de las ciencias naturales y ciencias básicas, utilizando un lenguaje lógico y simbólico y, para planear y gestionar proyectos en el área de su competencia. Para aprobar el examen se debe obtener una calificación de 7 sobre 10, cuyos porcentajes mínimos de respuestas correctas que debe obtener la rúbrica es:

Tabla 2

Requisitos mínimos de aprobación

Componentes	% de respuestas correctas mínimas	Ponderación
Razonamiento cuantitativo	50	33%
Lectura crítica	50	33%
Comunicación escrita	56	33%
RAG PROMEDIO MÍNIMO	52	
NOTA MIN RAG	7	30%

RAE	57	70%
NOTA MÍNIMA RAE	7	70%
NOTA FINAL MÍNIMA	7	

Una vez que se calcula el promedio de respuestas correcta RAE (Resultados de Aprendizaje Específicos) y RAG (Resultados de Aprendizaje Generales), se aplica la siguiente fórmula para obtener la nota RAG y RAE:

$$y_{iE} = 7 + 0.75 \times \left(\frac{X_i}{10} - \frac{Min_N}{10} \right)$$

Donde,

i = i-ésimo estudiante

y = calificación final examen

E = Examen RAG o Examen RAE

X = porcentaje promedio de repuestas correctas en los exámenes RAG y RAE que obtuvo el i-ésimo estudiante (promedio de respuestas correctas)

Min = porcentaje promedio mínimo de repuestas correctas en los exámenes RAG y RAE según el Nivel (promedio mínimo exigido 60 carreras de tercer nivel, 56 carreras técnicas y tecnológicas). La Nota Final es resultado de una suma ponderada (NOTA RAG x 30%+ NOTA RAE 70%).

En base al modelo multicriterio aplicado a la toma de decisiones representables en diagramas de Ishikawa se plantean las siguientes consideraciones:

- 1) El efecto del diagrama de Ishikawa se expresa como el objetivo Educacional de las carreras, representando los problemas a resolver
- 2) Las causas y sub causas deben ser expresadas como resultados de aprendizaje y posteriormente planteados como alternativas de decisión cuando sea posible. En un principio solo las causas o sub causas exteriores del diagrama podrán ser expresadas como acciones concretas.
- 3) La estructura de un objetivo Educacional/ Resultados de Aprendizaje, tendrá los componentes del ABP (Plantear, Identificar, Resolver problemas, así como el componente de comunicación y evaluación)

Dentro de cada matriz se debe considerar que la suma de las contribuciones de relación represente el 100% de lo alcanzable. Lo alcanzable engloba el conjunto máximo de acciones factibles identificadas.

En base al diagrama de Ishikawa se puede valorar de forma directa, ascendente o descendente la relación de las matrices (Objetivos educacionales – resultados de

aprendizaje, resultados de aprendizaje – contenidos o asignaturas). Para evaluar todas las combinaciones posibles de agrupaciones de alternativas en un nivel de decisión, el número máximo posible de alternativas se calcularían a partir de la expresión:

$$N \max = \sum_{i=0}^{m-1} \frac{m!}{i! (m-i)!}$$

Donde, m = Número total de alternativas individuales. Los expertos definirán que agrupaciones de alternativas son factibles para incluirlas antes de realizar la valoración.

Con los antecedentes anteriores, se evalúan a los estudiantes de último año en los años 2015, 2016 y 2017, dando como resultado que el 88% del total de estudiantes no alcanzan la nota mínima para superar el examen, apenas el 12% aprueban. Con estos resultados se realizan tutorías dirigidas de actualización de conocimientos, y se realiza ajustes a los contenidos de las asignaturas, consiguiendo que el 22% de estudiantes aprueben, sin embargo, bajos las políticas estatales, si la carrera estuviera dentro de un proceso de evaluación, se encontraría en problemas. Se pudo observar que el actualizar los contenidos no brindo un gran efecto a lo esperado, por lo que se empieza a buscar la manera de cambiar de metodología de enseñanza.

Para el 2018 se empieza a trabajar en proyectos de aula, sin embargo, al ser de temáticas muy dispersas, por cada asignatura y en algunos casos no acordes a los contenidos del aprendizaje, se presentan grandes dificultades, entre ellos un gasto de recursos, docentes que al final no les gustan los proyectos o no comparten las mismas ideas, bajas notas, entre otros. Con estos inconvenientes, se logra que el 37% de los estudiantes aprueben el examen de fin de carrera.

Para el año 2019 se empieza a trabajar con competencias y resultados de aprendizaje, así como los proyectos integradores, en donde una asignatura es la encargada de unificar criterios, hacer mediante reuniones de área, se plantean ideas o se presentan problemas reales de la sociedad por parte de los docentes, mismos que, en el transcurso del desarrollo del conocimiento se brindarán soluciones, logrando mejorar el perfil de egreso. En esta sección ya se cuenta con un porcentaje cercano al 60% que se necesita para que una carrera pueda continuar sin problemas dentro del sistema de calidad regulado por los organismos de control. Se ha alcanzado el 53% de estudiantes que aprobaron el examen de fin de carrera, y por ende mejoraron el perfil de egreso.

Una vez realizados los cambios a nivel macro, meso y microcurriculo, se procede a evaluar el impacto de los resultados de aprendizaje al desempeño académico; para esto se

consideraron quince resultados de aprendizaje [R1, R2, ..., R15], basadas en las principales competencias que se analizan el examen de fin de carrera. El siguiente paso fue determinar la relación con los objetivos educacionales o perfil de egreso [Tabla 1].

Tabla 3

Relación de los objetivos educacionales y los resultados de aprendizaje.

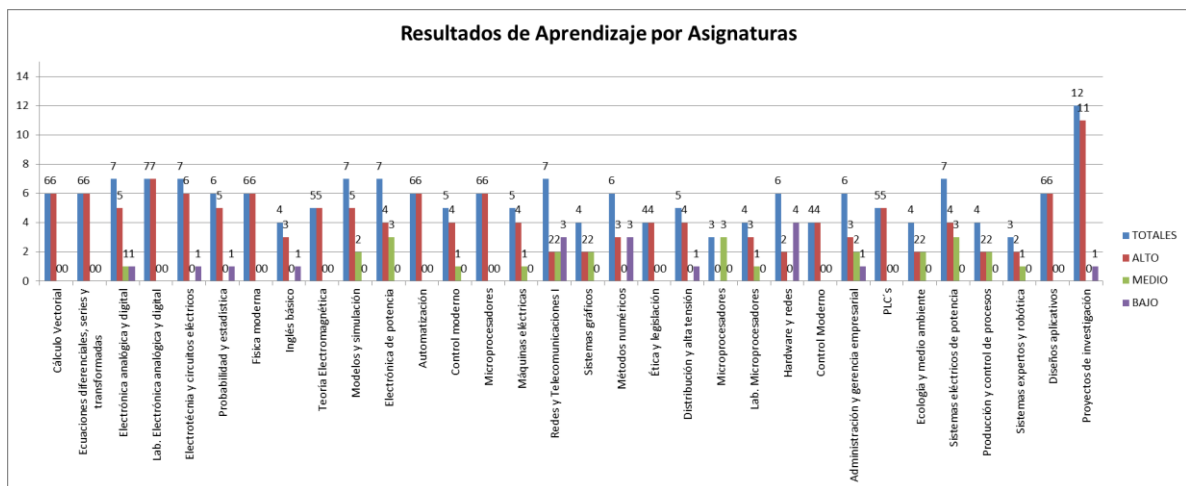
OBJETIVOS EDUCACIONALES vs RESULTADOS DE APRENDIZAJE	Específicos						Genéricos								
	R1. Aplica las CCBB en la carrera	R2. Identifica y Define problemas	R3. Factibilidad de evaluar y seleccionar alternativas de	R4. Formula problemas	R5. Resuelve problemas	R6. Utiliza herramientas especializadas	R7. Capacidad de Cooperación y comunicación	R8. Capacidad Estrategia y Operación	R9. Comprende la responsabilidad Ética profesional	R10. Comprende los Conocimiento de códigos	R11. Dispone de una Comunicación escrita efectiva	R12. Dispone de una Comunicación Oral efectiva	R13. Dispone de una Comunicación digital efectiva	R14. Adquiere un Compromiso aprendizaje continuo	R15. Posee Conocimiento entorno contemporáneo
O E 1 Desarrollar y administrar correctamente proyectos eléctricos de generación, transporte y distribución de energía eléctrica	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
O E 2 Desarrollar proyectos de alumbrado público y decorativo	x	x	x	x	x	x	x	x			x		x	x	x
O E 3 Desarrollar, implementar y administrar correctamente proyectos de ingeniería	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
O E 4 Aplicar correctamente los conceptos de uso eficiente y ahorro de la energía eléctrica	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x
O E 5 Desarrolla adecuadamente los análisis de calidad de la energía eléctrica	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x
O E 6 Desarrollar correctamente la coordinación de aislamiento y protecciones de los sistemas eléctricos de potencia	x	x	x	x	x	x		x	x			x	x		x
O E 7 Desarrollar apropiadamente sistemas de automatización y control industrial de procesos		x	x	x	x	x		x	x	x			x	x	x
O E 8 Utilizar adecuadamente las telecomunicaciones como herramienta para la automatización de procesos industriales, así como de generación, transporte y distribución de electricidad		x	x	x	x	x	x		x	x		x	x	x	x

O	Utilización	adecuadamente	las	x	x	x	x	x	x	x	x		x		x	x	
E	herramientas	las herramientas matemáticas,															
9	física, química e informática	para el															
	análisis, modelamiento y resolución de las	variables y problemas del entorno															
O	Aplicar activamente los principios de			x	x	x	x					x	x				x
E	ecología y medio ambiente en los proyectos																
10	relacionados al desarrollo de su carrera																
O	Demostrar respetuosamente el			x		x	x					x	x	x			
E	conocimiento de los códigos de ética para el																
11	ejercicio de su profesión																

Posteriormente se formulan la relación de los resultados de aprendizaje generales y específicos con cada una de las asignaturas dentro de la malla curricular [Figura 1].

Figura 1.

Relación de los resultados de aprendizaje y las asignaturas.



El siguiente paso es encontrar la relación de los resultados de aprendizaje con los objetivos educacionales [Figura 2].

Figura 2.

Relación de los objetivos educacionales y los resultados de aprendizaje.

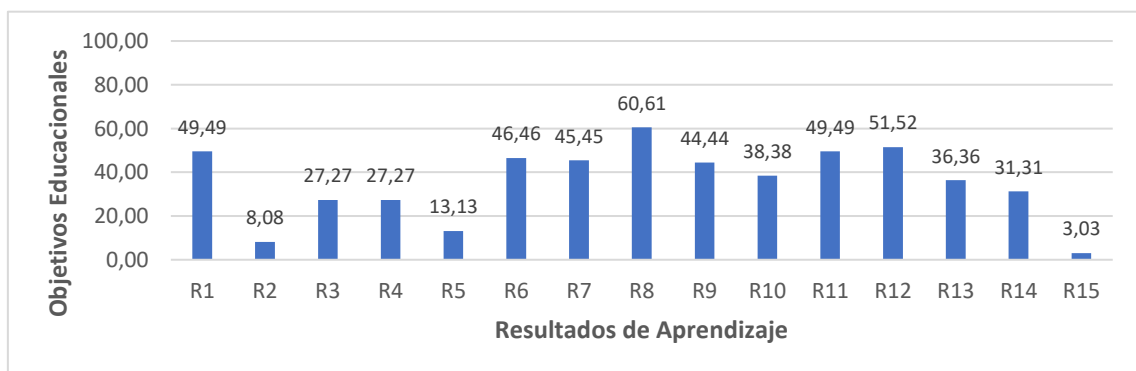
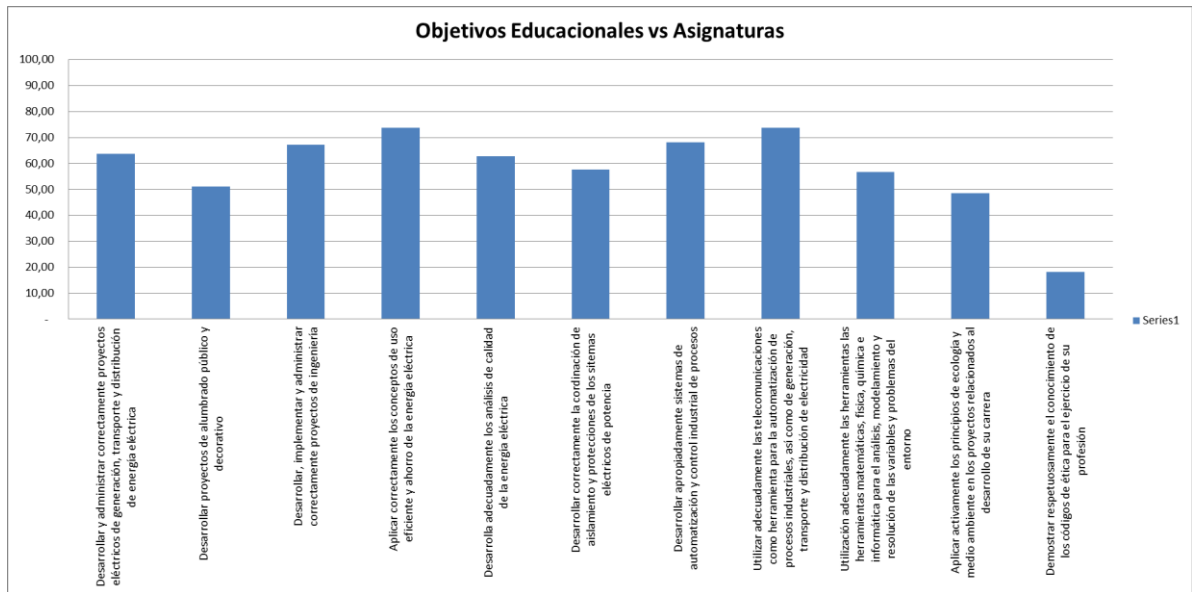


Figura 3.

Relación de los objetivos educacionales y los resultados de aprendizaje.

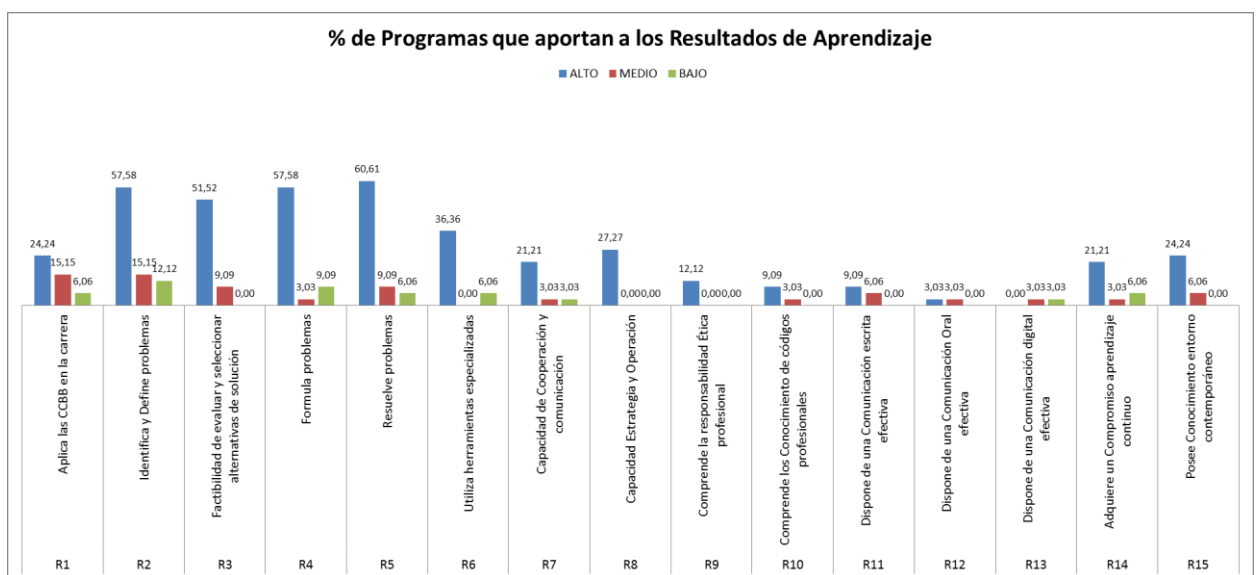


Analizando la Figura 3, se puede decir que el porcentaje de cumplimiento del Perfil de egreso o de los Objetivos educaciones de la carrera al período agosto 2019 – septiembre 2020, son del 58,32%, indicándonos que no se estaba consiguiendo los resultados de aprendizaje planteados para una evaluación de la facultad, por ende, los resultados de las evaluaciones son bajas (47% aprueban).

El siguiente paso es analizar los contenidos del sílabo, cambiar la metodología de aprendizaje o en su defecto realizar una actualización de las asignaturas de la malla curricular. Se realiza la aplicación de la metodología de aprendizaje basado en problemas y los resultados son los presentados en la figura 4.

Figura 4.

Porcentaje de programas que aportan a los resultados de aprendizaje.

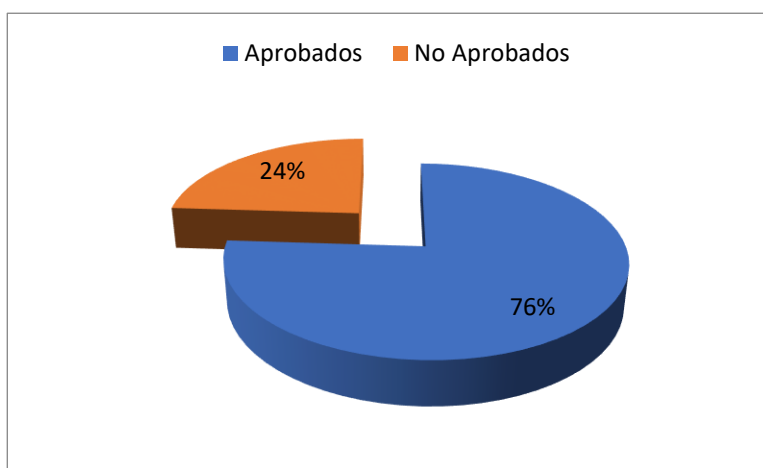


Se puede evidenciar que la metodología de aprendizaje basada en problemas permitió mejorar los resultados de aprendizaje relacionados a Identificar, definir, evaluar y formular problemas, así como de seleccionar diferentes alternativas de solución a situaciones de la vida real, sin embargo, también se pudo identificar que existe un problema al momento de comunicar los resultados ya sea de forma escrita, oral o digital.

Con la incorporación del ABP como metodología de aprendizaje, se logra unificar los criterios, técnicas y rúbricas tanto de docentes como de estudiantes; logrando un porcentaje de aprobación del examen del 76%, sin embargo, existen competencias o resultados de aprendizaje que no se lograban conseguir, de ahí la herramienta utilizada para medir los resultados de aprendizaje nos permite encontrar las debilidades generales en la facultad y por ende tomar acciones correctivas de mejora, dándonos un incremento significativo en el perfil de egreso.

Figura 5.

Porcentaje de estudiantes que aprobaron el examen – año 2019.



4. DISCUSIÓN

Con el fin de determinar el rendimiento académico se procede a realizar un análisis al ABP, resultados de aprendizaje y por ende en el perfil de egreso, mediante al modelo multicriterio, sin embargo, para poder mejorar la confiabilidad de la relación de incidencias de causalidad, se recomienda abordar el estudio mediante la lógica difusa, proporcionándonos la efectividad de los objetivos educacionales planteados, así como de los resultados de aprendizaje.

5. CONCLUSIONES

La actualización de contenidos, malla curricular o perfil de egreso no siempre resulta un avance en la educación, porque una mala metodología de enseñanza hace que el rendimiento académico sea bajo. Con los datos estadísticos de autoevaluación, basado en los indicadores mínimos valorados por los organismos de control, se encuentra que, al trabajar con la metodología tradicional, apenas el 12% de los estudiantes logran aprobar el examen, y con los cambios de contenidos, currículo, entre otros se evidencia una mejora, pero no significativa como cuando se aplica el ABP, dándonos como resultado de la autoevaluación que un 76% de los estudiantes han mejorado su desempeño académico. Con la metodología de enseñanza del ABP se pudo evidenciar un avance significativo en la identificación, planteamiento y resolución de problemas, sin embargo, también se vio que los problemas de la comunicación oral, digital y escrita son bajos. Para mejorar la comunicación se plantea para una siguiente etapa se realicen Workshops para presentar sus proyectos, así como se realicen los informes de sus trabajos en formato artículo. Para que las competencias y los resultados de aprendizaje tengan concordancia con el contexto, se debe realizar una reunión de docentes y plantear los temas prácticos a resolver.

REFERENCIAS

- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. Trillas, México.
- Armein-Beardsley, A. (2008). Methodological Concerns About the Education Value-Added Assessment System. *Educational Measurement*, 37(2), 65-75.
- Glazman Nowalski, R. (2001). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. Paidós Educador, México.
- Rueda Beltrán, M. (2004). (coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil*, ANUIES, México.
- Levacic, R. (2001). *An Analysis of Competition and its Impact on Secondary School Examination Performance in England*”, Occasional Paper, No. 34, September, National Centre for the Study of Privatisation in Education, Teachers College, Columbia University, NY.

- Lizasoain, L. y Joaristi, L. (2009). Análisis de la dimensionalidad en modelos de valor añadido: Estudio de las pruebas de matemáticas empleando métodos no paramétricos basados en TRI. *Revista de Educación*, 248(enero-abril), 175-194.
- Martínez-Arias, R., Gaviria, J.L. y Castro, M. (2009). Concepto y evolución de los modelos de valor añadido en educación. *Revista de Educación*, (348), 15-34.
- Martínez-Arias, R. (2009). Usos, aplicaciones y problemas de los modelos de valor añadido en educación. *Revista de Educación*, (348), 217-250.
- Thum, Y.M. (2009). No Child Left Behind: Retos metodológicos y recomendaciones para la medida del progreso anual adecuado. *Revista de Educación*, 348, 67-90.

CAPÍTULO 54

LA EMPATÍA SEGÚN VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS DE ESTUDIANTES DE 5TO AÑO DE LAS ESCUELAS DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DEL AZUAY

Carlos González Proaño, Verónica Gavilanes Ojeda, y Karla Jara Ramos.

1. INTRODUCCIÓN

Según Goleman (1995, citado por Dueñas, 2002, p. 87), “la empatía es uno de los factores que compone la inteligencia emocional; esta capacidad significa comprender las emociones de los demás, entender lo que otras personas sienten, sentir con las otras personas”. De la misma manera, Arán, et ál., (2014), definen a la empatía como una capacidad que nos permite comprender los sentimientos y las emociones de los demás, basada en el reconocimiento del otro como similar; mencionan también que ésta es una habilidad muy importante y necesaria para las personas.

En la misma línea, Albiol (2018), menciona que la empatía es ponerse en el lugar del otro. Según este autor, para algunas personas es fácil empatizar con los demás, no necesitan hacer un esfuerzo, es algo que se obtiene desde el nacimiento; a la misma vez, hay personas que requieren hacer un gran trabajo para ser empáticos, les cuesta mucho entender a los demás. Este autor manifiesta que todas las experiencias que vamos adquiriendo a lo largo del tiempo, ya sea en el ámbito familiar, dentro de la educación, dentro de nuestra sociedad, permiten que desarrollemos en mayor o menor medida la capacidad para empatizar.

Por su parte, Eisenberg (2000, citado por Retuerto, 2004), expone la importancia de la empatía en el desarrollo moral de las personas, al ser una respuesta emocional que procede de la comprensión del estado o situación de otra persona, el cual es similar a lo que ésta siente. También la respuesta empática incorpora la capacidad de entendimiento al otro/a, así como el ponerse en su lugar, en cuanto a lo que observa, de la información verbal, o de información accesible desde la memoria, incluyendo la reacción afectiva de compartir su estado emocional.

Dicho de otro modo, Pérez (2018), considera que la empatía es un valor indispensable en todos los aspectos de la vida del ser humano, ya que sin ella sería muy difícil enriquecer

las relaciones interpersonales; quien se preocupa por vivir este valor cultiva simultáneamente otros como la confianza, amistad, comprensión, generosidad, respeto y comunicación. A pesar de que el ritmo de vida actual brinda pocas oportunidades de servir a los demás, conocerlos y tratarlos como es debido, la empatía se convierte en pieza fundamental que nos enriquece y nos identifica como seres humanos, ya que ésta busca valorar el bienestar de las otras personas.

Habiendo destacado la importancia que tiene la empatía para el desarrollo de buenas relaciones interpersonales en general, se puede indicar que una de las ramas de estudio que más debe desarrollar la empatía es la Psicología; el proceso terapéutico puede a su vez ser un inicio de estrés y malestar para el profesional que brinda su apoyo, ya que estas variables pueden interferir en su bienestar y desempeño laboral. Al momento de que el psicólogo trata de entender y ponerse en el lugar de su paciente, se creará una buena relación y la terapia o asesoría podrá cumplir los objetivos planteados (Bellosta-Batalla, et ál., 2016).

Cabe recalcar que un estudiante de psicología debe tener ciertas habilidades para tratar con la gente y desenvolverse correctamente dentro de su campo profesional; una de ellas es el desarrollo de la inteligencia emocional, ya que esta permitirá tener un nivel alto de empatía, control de impulsos, capacidad para tolerar la frustración, buenas relaciones interpersonales, entre otras.

Según Chávez (2017), es importante descubrir los niveles de empatía en estudiantes específicamente de la carrera de psicología, porque luego en el ejercicio de su profesión, deben relacionarse de manera directa con las personas, y a través de esta capacidad, podrán entender y ayudar los demás de mejor manera.

El objetivo de la investigación es describir la empatía según las variables sociodemográficas género, edad, estado civil y especialidad que cursan de los estudiantes de 5to año de las Escuelas de Psicología de la Universidad del Azuay.

2. METODOLOGÍA

Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo, transversal, no experimental y con un alcance descriptivo.

La unidad de análisis fueron los estudiantes del 5to año de las Escuelas de Psicología de la Universidad del Azuay. La población estuvo conformada por 122 estudiantes, de la cual se obtuvo una muestra autoseleccionada de 96 estudiantes que expresaron su

voluntad de participar en la investigación. La información se recolectó a través de la aplicación de una ficha socio-demográfica para explorar las variables género, edad, estado civil y especialidad que cursan los estudiantes y, del Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA), elaborado por Fernández, López y Abad (2008), el cual fue digitalizado mediante la herramienta Google Docs, debido a que la aplicación no se pudo realizar presencialmente por la pandemia que estamos afrontando.

El TECA, permite obtener una puntuación global de la empatía, y adicionalmente determina 2 dimensiones y 4 escalas que miden capacidades más específicas.

Las dimensiones evaluadas por la herramienta son: la dimensión cognitiva, que agrupa 2 escalas denominadas: adopción de perspectivas (AP) y comprensión emocional (CE); y la dimensión afectiva, que comprende las escalas que se denominan estrés empático (EE) y alegría empática (AE). Una vez calificadas las respuestas al test, las puntuaciones obtenidas por el sujeto permiten establecer 5 posibles niveles para cada una de las 4 escalas y para la puntuación global de empatía: extremadamente alto, alto, medio, bajo y extremadamente bajo.

Los resultados obtenidos fueron procesados a través de la estadística descriptiva; se elaboraron distribuciones de frecuencias, se cuantificaron las frecuencias absolutas y relativas, para obtener por cientos, luego se calculó la media aritmética y se procedió a la presentación y análisis de los datos obtenidos.

3. RESULTADOS

Una vez terminada la etapa de recolección y análisis de la información se obtuvieron 96 encuestas válidas, de las cuales se detallan los resultados a continuación.

Distribución de participantes según variables sociodemográficas, periodo marzo-julio 2020

La muestra de estudio estuvo conformada por mujeres en un 72.92% y un 27.08% de varones; el 89.58% de los participantes se encuentra en una edad comprendida entre los 21 y 26 años, el 9.38% entre los 27 y 29 y el 1.04% entre los 30 y 32 años; un 87.50% son solteros/as, el 8.33% son casados/as, el 3.13% vive en unión de hecho, y el 1.04% son divorciados/as; en cuanto a la carrera que se encuentran estudiando, el 40.63% son estudiantes de Psicología Organizacional, un 38.54% de Psicología Clínica, y un 20.83% de Psicología Educativa.

Resultados del TECA. Cumplimiento del perfil óptimo para psicólogos según el TECA

Los autores del TECA, han determinado un perfil óptimo para el ejercicio de la psicología, el cual consiste en tener niveles altos de adopción de perspectivas y comprensión emocional, así como niveles medios o bajos de estrés empático y alegría empática.

En la presente investigación se evidenció que el 14,58% de los estudiantes cumple con los niveles recomendados en 3 de las 4 escalas del test, sin embargo, para cumplir con el perfil ideal tendrían que cumplir con los niveles recomendados en las 4 escalas, lo cual no ocurrió con ninguno de los participantes en el estudio. También se observa que un 10,42% de los estudiantes no cumple con los niveles recomendados en ninguna de las escalas.

Relación de los resultados del TECA con las variables sociodemográficas

Resultados del TECA, aplicado a los participantes según el estado civil, periodo marzo-julio 2020

En la dimensión adopción de perspectivas, el 100% de las personas divorciadas mostraron un puntaje “alto”; el 62.50% de casados y el 41.67% de solteros tienen una puntuación “media”; en cuanto a la comprensión emocional, se destaca que el 42.86% de estudiantes solteros obtuvieron un puntaje “medio”, mientras que el 75% de los casados se reparte entre las puntuaciones “media” y “alta”. En estrés empático, el 100% de estudiantes divorciados y el 44.05% de los solteros muestran un puntaje “medio”, mientras en los restantes estados civiles predomina el puntaje “bajo”; en la alegría empática, el 50% de las personas casadas tienen un puntaje “extremadamente alto”, mientras el 32.14% de los solteros tienen un puntaje “medio”; finalmente se destaca que el 50% de las personas casadas obtuvieron un nivel “medio” en el puntaje global y el 100% de quienes conviven en unión libre obtuvieron un puntaje “bajo”. Cabe recalcar que las personas solteras muestran un puntaje “medio” en todas las dimensiones, así como en quienes viven en unión libre predomina el nivel bajo en todas las dimensiones.

Resultados del TECA, aplicado a los participantes según la edad periodo marzo-julio 2020

En cuanto a las dimensiones de adopción de perspectivas y comprensión emocional, se destaca que el 100% de estudiantes cuya edad está en el rango de 30 a 32 años, tiene un puntaje alto, mientras que en los demás rangos de edad, predomina el puntaje medio en estas dos dimensiones; en estrés empático, la mayoría de los rangos de edad se

encuentran en un nivel “medio a diferencia del rango de 30 a 32 años, en el cual el 100% de los integrantes muestra un puntaje “bajo”; en cuanto a la alegría empática y el puntaje global, el 100% de los estudiantes cuya edad está ubicada en el rango de 30 a 32 años muestra un puntaje “alto”, mientras las personas de 24 a 26 años y de 27 a 29 años tienen un puntaje “bajo” en estos resultados. Cabe recalcar que en el grupo de personas de 21 a 23 años predomina un puntaje “medio” en todas las dimensiones.

Resultados del TECA, aplicado a los participantes según el género periodo marzo-julio 2020

En cuanto a la dimensión adopción de perspectivas, el 44.29% de las mujeres y el 34.62% de hombres obtiene un puntaje “medio”; en la comprensión emocional, el 46.15% de hombres y el 38.57% de mujeres puntúan en un nivel “medio”; en estrés empático también predomina el nivel “medio” con el 45.71% de mujeres y el 34.62% de hombres; en la alegría empática, el 69,24% de hombres reparte sus puntajes en los niveles “extremadamente alto”, “alto” y “medio” a diferencia del 30% de mujeres que predominan con un puntaje “medio”. En cuanto al puntaje global, un 26.92% de varones tiene un nivel “alto” en comparación al 20% de mujeres en el mismo nivel. En el género femenino se destaca un 35.71% que obtiene una puntuación “media” de empatía global. Es destacable que al analizar las puntuaciones obtenidas por las mujeres predomina el puntaje “medio” en todas las dimensiones.

Resultados del TECA, aplicado a los participantes según la carrera periodo marzo-julio 2020

En la dimensión adopción de perspectivas, se destaca que el 32.43% de quienes estudian Psicología Clínica tiene un nivel “alto”, mientras que en las otras 2 carreras predomina el nivel “medio”; en la comprensión emocional, el 40% de estudiantes de Psicología Educativa obtiene un puntaje “alto”, mientras en las otras dos carreras destaca el nivel “medio”; en cuanto al estrés empático en los estudiantes de las 3 carreras predomina el nivel medio, siendo destacables los valores de 54.05% en Psicología Clínica y el 41.03% en Psicología Organizacional; en la dimensión alegría empática, en la carrera de Psicología Educativa, el 50,00% de estudiantes se reparte entre los niveles “alto” y “medio”, mientras en Psicología Clínica, destaca que el 29.73% de estudiantes tienen un nivel “alto” de esta dimensión; en cuanto al puntaje global, se destaca que el 41.03% de estudiantes de Psicología Clínica obtuvieron un nivel “alto”, a diferencia de las otras 2 carreras, en las cuales predomina un puntaje “medio”. Cabe recalcar que la carrera de Psicología Organizacional, obtuvo un puntaje “medio” en todas las dimensiones.

4. DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo relacionar las variables sociodemográficas con la empatía.

La primera variable sociodemográfica analizada fue la edad. Según esta investigación, los resultados obtenidos muestran que las personas de 30 a 32 años tienen un puntaje “alto” en las dimensiones adopción de perspectivas y comprensión emocional, mientras que en estrés empático el puntaje fue “bajo”; estos resultados coinciden con la investigación realizada por Davis y Franzoi (1991, citados por Retuerto, 2004), en la cual se aplicó el Test IRI (Índice de Reactividad Interpersonal), donde se evidenció que con la edad aumenta la toma de perspectiva y la preocupación empática mientras que el malestar personal experimenta un descenso significativo; esto quiere decir que a mayor edad, mayores niveles de empatía. Se debe tomar en cuenta que las dimensiones del Test IRI son similares al TECA, por lo tanto, es posible hacer el análisis relacional de cada dimensión.

Según el género, en una investigación realizada por Navarro, et ál., (2016), se comprobó que existen diferencias de sexo en tres dimensiones (Fantasía, Preocupación Empática y Malestar Personal), del inventario Índice de Reactividad Interpersonal de Davis (IRI), con puntajes mayores para las mujeres, sin embargo, la diferencia en los resultados no fue tan significativa. En cuanto a nuestra investigación, los resultados muestran que en las mujeres predomina un puntaje medio en todas las dimensiones, de igual manera que en los hombres, a diferencia del puntaje global, en el cual muestran mayormente un nivel alto. Como conclusión se puede decir que los resultados de la presente investigación indican que los hombres son más empáticos, por lo tanto, estos datos difieren de la investigación mencionada anteriormente en donde las mujeres demostraron ser más empáticas. (Cabe recalcar que la dimensión de Fantasía en el test IRI no se asocia con ninguna de las dimensiones del TECA).

En cuanto al estado civil, los resultados de nuestra investigación indican que las personas casadas y solteras tienen un puntaje medio de empatía global, cabe recalcar que existieron más solteros que casados. Estos resultados discrepan de la investigación hecha por Vargas (2019), en donde se aplicó la Escala de Empatía Médica de Jefersson, que demostró que las personas casadas tenían un nivel bajo de empatía y las solteras un nivel alto. Se debe tomar en cuenta que las dimensiones del Test EEMJ son similares al

cuestionario TECA, sin embargo, no fue posible hacer un análisis en cuanto a cada dimensión, ya que dicho estudio enfoca los resultados de manera general.

Según los datos obtenidos al analizar la empatía en las tres carreras de Psicología de nuestra Universidad, se interpreta que el curso de Psicología Clínica es el que tiene un nivel más alto de empatía en comparación con las otras carreras. No se encontraron investigaciones en cuanto a la relación de empatía y especialidad de psicología, por lo tanto, no es posible hacer una comparación.

5. CONCLUSIONES

La empatía es un rasgo importante en el perfil de los psicólogos ya que de esta manera podrán entender mejor a sus pacientes y a la misma vez, será posible crear buenas relaciones interpersonales.

Como la teoría nos indica, la empatía no solo es importante para las personas que ejercen la carrera de psicología sino también para las demás ramas de estudio, ya que se puede afirmar que el ejercicio de casi todas las profesiones requiere relacionarse con los demás, y si tenemos un buen nivel de empatía, podremos generar relaciones interpersonales provechosas a nivel profesional.

Después de haber realizado esta investigación, podemos concluir que los estudiantes de quinto año de las Escuelas de Psicología de la Universidad del Azuay no cumplen con el perfil ideal que el TECA sugiere para psicólogos, enfermeras, médicos y educadores; este resultado es preocupante, porque es fundamental que un psicólogo tenga niveles adecuados de empatía, ya que en esta profesión es importante comprender las necesidades de la otra persona.

Los resultados obtenidos demostraron que de acuerdo con el estado civil, se destaca que las mitad de las personas casadas muestran un nivel “Medio” en cuanto al puntaje global de empatía; en los restantes estados civiles predominan puntajes bajos; según la edad, quienes se ubican en el rango de 30 a 32 años mostraron un nivel alto, lo cual podría significar que a mayor edad, mayor empatía; en relación al género, los hombres obtuvieron un puntaje mayor que las mujeres; de acuerdo con la carrera, Psicología Clínica mostró el puntaje más alto a diferencia de las demás, en las que predominan puntajes medios.

Cabe recalcar que, en la mayoría de estudios analizados sobre el género, las mujeres resultaron ser más empáticas, sin embargo, en esta investigación se demostró lo contrario;

de igual manera, en cuanto al estado civil, algunos estudios concluyeron mencionando que las personas solteras fueron más empáticas que los demás, algo que contradice a esta investigación ya que las personas casadas obtuvieron los puntajes más altos.

REFERENCIAS

- Albiol L, (2018). *La empatía: entenderla para entender a los demás*. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=MPakDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=articulos+sobre+la+empatia&ots=0_NSproRo8&sig=W-fTbtGL58_cn0sW4OBVjTngK0E#v=onepage&q=articulos%20sobre%20la%20empatia&f=false
- Arán A., López M., y Richaud, M. (2014). Empatía desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana / Bogotá*. <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v32n1/v32n1a04.pdf>
- Bellosta-Batalla, M., Pérez-Blasco, J., Pons, M. J. N., y Moya-Albiol, L. (2016). Mejora de la empatía cognitiva y el bienestar psicológico en estudiantes de psicología tras una intervención en mindfulness. *Rev. Electrónica de Psicología Iztacala*, 19(1), 336-354.
- Chávez, B. (2017). Empatía en el proceso de formación de los estudiantes de primero y quinto de la carrera profesional de psicología de la UNAS. <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/4351/Pschavb.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dueñas, M. (2002). Importancia de la Inteligencia Emocional: un reto para la orientación educativa. *Educación XX1* <https://www.redalyc.org/pdf/706/70600505.pdf>
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., y Abad-García, F. (2008). Test TECA. Test de Empatía Cognitiva y Afectiva. C:/Users/WEBCOMPU/Downloads/kupdf.net_teca-test-de-empatia-cognitiva-y-afectiva-manualpdf.pdf
- Retuerto, Á. (2004). Diferencias en Empatía en Función de las Variables Género y Edad. *Apuntes de Psicología*, 22(3), 323-339. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/84917/3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Navarro, G., Valuenda, J., y Varas, M. (2016). Diferencias en Empatía según Sexo y Área Disciplinar en Estudiantes Universitarios Chilenos de la Provincia de Concepción,

Chile. *Educación*, 25(49),

63-82.

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1019-94032016000200004

Pérez, M. (18 de octubre de 2018). *Scribd*. Empatía:

<https://es.scribd.com/document/399060197/Ensayo-Empatia>

Vargas, E. A. (2019). Determinación de los Niveles de Empatía y su Relación con Factores Sociodemográficos Familiares y Laborales en el Profesional de la Salud no Médico de la Microred Metropolitana de la Red de Salud de Tacna.

<http://repositorio.upt.edu.pe/handle/UPT/676>

CAPÍTULO 55

USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL CON MÁQUINAS DE APRENDIZAJE EN LA CONSTRUCCIÓN DE SISTEMAS EXPERTOS PREDICTIVOS APLICADOS AL ÁMBITO EDUCATIVO EN LA INGENIERÍA.

Carlos Matovelle, Pablo Buestán y Esteban Torrachi-Carrasco

1. INTRODUCCIÓN

Durante años el sistema educativo ha venido cambiando conforme la tecnología avanza; en estos días es común encontrarse con: pizarras interactivas, computadoras de escritorio, proyectores, cámaras, programas inteligentes, etc.; elementos que han ido reemplazando a otros que se empleaban en la educación anterior a esta época y que han ido quedando obsoletos. Actualmente, el desarrollo de la tecnología de la información hace posible el almacenamiento y la gestión a gran escala. La gran cantidad de datos utilizados en el entorno educativo virtual ha producido que se personalice el contenido presentado a los usuarios (De La Hoz et ál., 2019). En estos días estas ciencias se encuentran en muchos campos: medicina, ingeniería, economía, producción, aeronáutica, internet de las cosas, etc., y están adaptándose considerablemente a las exigencias que presenta la educación. Dentro de la ingeniería y la tecnología existe una rama que es la Inteligencia Artificial y el Aprendizaje Automático. La Inteligencia artificial, más específicamente el Aprendizaje Automático, desarrolla un algoritmo de aprendizaje basado en el sistema nervioso. Naturalmente, es posible "imitar" el comportamiento biológico del proceso de reconocimiento, aprendizaje y generalización. Con ella puedes utilizar la información contenida en la base de datos y obtener automáticamente conocimientos útiles para la toma de decisiones. Un sistema de aprendizaje automático de larga data puede ser capaz de encontrar la relación entre variables y generalizarlas (Pavón Pérez, 2016).

Generalmente hablando, la estadística es la primera ciencia de la historia que extrae información de los datos utilizando métodos matemáticos. Cuando se empieza a usar una computadora como soporte para esta tarea aparece el concepto de Machine Learning, traducido como Aprendizaje Automático (Riquelme et ál., 2006). El Machine Learning

es la ciencia que se encarga de que las máquinas “aprendan” mediante la adaptación de un código fuente a un cierto escenario y pueda ser capaz de relacionar los patrones complejos dentro del algoritmo para tomar decisiones en el futuro por sí solo. Dicho esto, ¿a dónde se direcciona el ML con respecto al sistema educativo?

Desde el nivel de educación más temprano hasta el más alto nivel de posgrado, la IA afecta el mecanismo para las aplicaciones de aprendizaje personalizadas, puede ser una vía certera para encontrar soluciones viables a los procesos de educación superior (Ocaña-Fernández et al., 2019)(Sánchez et al., 2007), realiza una explicación de las diversas maneras en los que los sistemas inteligentes pueden contribuir con el desarrollo educativo, en donde se pueden evaluar la eficiencia del sistema en aplicaciones puntuales.

Es confirmado que el rendimiento académico depende de las estrategias de aprendizaje que el docente aplique en el aula; sin embargo, muchos de los estudiantes no se acoplan a las técnicas empleadas y por consiguiente los resultados no serán los esperados. A medida que la IA evoluciona, la educación aprovecha estas oportunidades. Se pueden crear planes de estudios dependiendo de las necesidades de cada estudiante de manera que el sistema educativo sea adaptativo, individual y diferencial. Conjuntamente con la capacidad que las máquinas aplicadas con IA pueden reconocer diferentes expresiones del rostro se puede conocer cuando un estudiante está asimilando los conocimientos correctamente o si es necesario un cambio de plan.

En estos tiempos es muy común que las clases sean impartidas mediante plataformas de video llamada, en donde el docente imparte sus conocimientos a un grupo de estudiantes; muchas veces las narraciones vienen dadas por el idioma nativo del orador y los presentes presentan dificultad en entender que está ocurriendo. Con IA se rompió esta barrera y se puede obtener con ciertas herramientas traducciones en vivo al idioma que se necesite de manera que se abre muchas posibilidades en este aspecto. Es comprobado que mucho tiempo de los docentes es dedicado a calificar deberes y exámenes. Hoy en día ya se cuenta con sistemas que pueden calificar pruebas de opción múltiple y se están desarrollando múltiples sistemas para que se adapten a la evaluación de pruebas y tareas escritas. Hay que añadir que si bien es una idea que no está muy lejos de llegar a implementarse una máquina nunca podrá remplazar el criterio de un docente. La IA va mucho más allá; la educación es una rama que todavía tiene mucho por analizar y es un campo del cual se tendrá muchos beneficios en el futuro. Proyecciones, predicciones, análisis estudiantiles, nuevas estrategias de aprendizaje, innovación en herramientas, aprendizaje profundo, etc., son las posibilidades que abarcan esta rama de la ciencia.

Las actividades de la educación en ingenierías cada vez debe entregarle al alumno más y mejores competencias que le permitan introducirles en el mercado laboral con un punto de vista objetivo y cambiante desde la complejidad de los sistemas que analizará (Wu y Wu, 2020), es ahí donde las técnicas que analizará este artículo presentan un aporte importante para que los estudiantes de ingeniería adquieran ciertas destrezas que no las obtuvieron en su educación formal.

2. MÉTODO

La metodología ha sido dividida para analizar los dos procesos investigativos que aborda este artículo. Primero se analiza el proceso metodológico para la aplicación de las técnicas de Inteligencia Artificial en diferentes áreas de la Ingeniería y posteriormente se realiza un proceso cualitativo para identificar los aportes de estas técnicas no convencionales en el desarrollo educativo de los estudiantes.

2.1. Máquinas de aprendizas y construcción de sistemas expertos predictivos.

Se han trabajado en tres sistemas para diferentes aplicaciones dentro de la Ingeniería, para cada uno de ellos se ha validado su aplicación técnica, ya que el objetivo de la aplicación de estos sistemas además de todas las ventajas mencionadas es que tengan la capacidad de tener el mismo nivel de precisión en los resultados que una técnica convencional. Además de los sistemas utilizados en cada experiencia educativa es importante el preprocesamiento previo a un análisis al nivel de ingeniería, existen tres tareas características que deben ser analizadas: un preprocesamiento automatizado, las funciones de ingeniería automatizadas y los algoritmos utilizados en cada prueba (Weber et al., 2019).

Además de los algoritmos de regresión utilizados, el preprocesamiento de datos y la ingeniería de características son extremadamente importantes. Los enfoques existentes de estas tres áreas, así como las herramientas completas, que combinan automáticamente estas tres tareas, se presentan en la siguiente sección.

2.1.1. Red Neuronal Artificial (RNA) para estudios de tratamiento de lixiviados

Esta experiencia parte de un análisis previo de experimentación en donde se recupera la data necesaria para poder aplicar y validar la RNA. Los datos obtenidos en los ensayos de laboratorio realizados, se organizaron en tablas, con el fin de poder utilizarlos y procesarlos en el programa de R Studio. Mediante R Studio se cargó las diferentes librerías necesarias para la ejecución del código de las RNA, lo siguiente es la validación del conjunto de datos utilizado para confirmar la precisión del modelo final, se destina un porcentaje para datos de entrenamiento y de validación. Para una mejor evaluación del conjunto de datos se usa la función 10-fold para una validación cruzada, la cual permite una evaluación de los algoritmos lineales y no lineales de regresión que funcionaran para este caso, se evaluarán los algoritmos utilizando las métricas MAE, RMSE y R^2 . El conjunto de algoritmos detalla las interacciones que se deben cumplir para el proceso de la RNA, se trabaja con algoritmos lineales como regresión lineal, regresión lineal generalizada, regresión lineal penalizada, máquinas de regresión vectorial y regresiones no lineales. De tal manera se presentarán los resultados en función de los algoritmos lineales y lo lineales y se analiza cual será el mejor proceso y llegar a predecir los datos estimados.

2.1.2. Regresión vectorial de soporte (Support Vector Regression - SVR) para la aplicación en modelos climáticos.

SVM tienen su origen en trabajos sobre la teoría del aprendizaje estadístico y fueron introducidos en los 90s. Aunque las SVM fueron diseñadas inicialmente para resolver problemas de clasificación binaria, actualmente se utilizan para resolver varios tipos de problemas (Jimenez et ál., 2020), dentro de los cuales se puede aplicar a la Ingeniería y en casos específicos al procesamiento de modelos climáticos.

El proceso consiste en seleccionar un hiperplano de separación que sea equidistante del más cercano muestreo, para lograr un margen máximo en cada lado del hiperplano. SVR utiliza los mismos principios que SVM para la clasificación, con solo algunas diferencias menores.

Se presenta un obstáculo importante en la selección de variables predictoras a la hora de realizar el proceso de ajuste. Existen diferentes procesos metodológicos para elegir las (Vandal et ál., 2019; Yang et ál., 2018); sin embargo se decide probar todas las combinaciones de variables de interés. El conjunto de datos se dividió aleatoriamente en 80% para entrenamiento y 20% para prueba de modelos. Los datos de entrenamiento

sirvieron para conocer el comportamiento de predictores y predictores, a los que se aplica el proceso de optimización para obtener los mejores hiperparámetros de la RVS. Los datos de prueba serán útiles para comparar y saber si el modelo aprendió correctamente. Este proceso se realiza mediante el error medio (ME), error absoluto medio (MAE), error cuadrático medio (RMSE), sesgo porcentual (PBIAS) y coeficiente de determinación (R2), que sirven como criterio para determinar el mejor ajuste para el clima modelo. Esto se aplicó a cada una de las posibles combinaciones de los predictores en cada clima. modelos para cada una de las estaciones meteorológicas (Jimenez et ál., 2020).

2.1.3. Métodos de aprendizaje automático para datos de imputación hidrológica

Para el desarrollo del modelo de imputación con los usos del aprendizaje automático se trabaja con una búsqueda de patrones para optimizar parámetros y posterior validación cruzada para los períodos de análisis de la investigación (Kim, 2017). Este método de imputación se basa en modelos de aprendizaje supervisado, es decir, a la máquina se le presenta la información de respuesta al mismo tiempo que la información de entrada, con lo cual la máquina aprenderá a llegar a la respuesta mediante un proceso iterativo. Dentro de la operación de un aprendizaje automático, tenemos un vector de datos de entrada que lo transfiere a la red donde se determina la complejidad del entrenamiento, obteniendo así un vector de salida de datos como resultado del modelo (Guo et ál., 2015).

El proceso se divide en datos de entrenamiento, datos de prueba y datos de validación; esta división se establece a través de la validación cruzada que permite una distribución adecuada de los datos, entre los datos de prueba y la validación para que el modelo no se sobreajuste en los datos entrenados y tenga deficiencias en los datos de validación. Seguida por la máquina de aprendizaje supervisada, esta información se procesa y se establece un modelo lineal basado en el método de mínimos cuadrados. Las múltiples iteraciones que realiza la máquina de aprendizaje con los datos de entrenamiento y prueba permiten identificar el mejor modelo lineal, que permitirá la imputación de datos hidrometeorológicos.

2.2. Experiencias en el aprendizaje de los alumnos.

Luego de la validación técnico científica de los sistemas expertos predictivos, se realiza una modificación a la metodología propuesta por (Ortiz Cárdenas et ál., 2002),

donde se empieza analizando que opinan los estudiantes en función a su experiencia en el desarrollo de utilizar técnicas no convencionales. Para ello se comienza indicando a los estudiantes que ellos forman parte de una experiencia pedagógica que busca identificar el impacto de nuevas técnicas para el desarrollo de actividades dentro de la Ingeniería, a partir de una primera pregunta como punto de partida y una segunda que sienta la base para estudios posteriores. Para ello se realiza una encuesta a los involucrados en donde se responde las preguntas ¿Qué características previas le hicieron falta para el desarrollo de técnicas de inteligencia artificial en su estudio de Ingeniería? Y ¿Cómo creen que se puedan aplicar experiencias similares en los estudios posteriores que realice? Cada una tiene opciones indicadas para que los alumnos puedan elegir entre una o varias y tener un conocimiento del punto de partida.

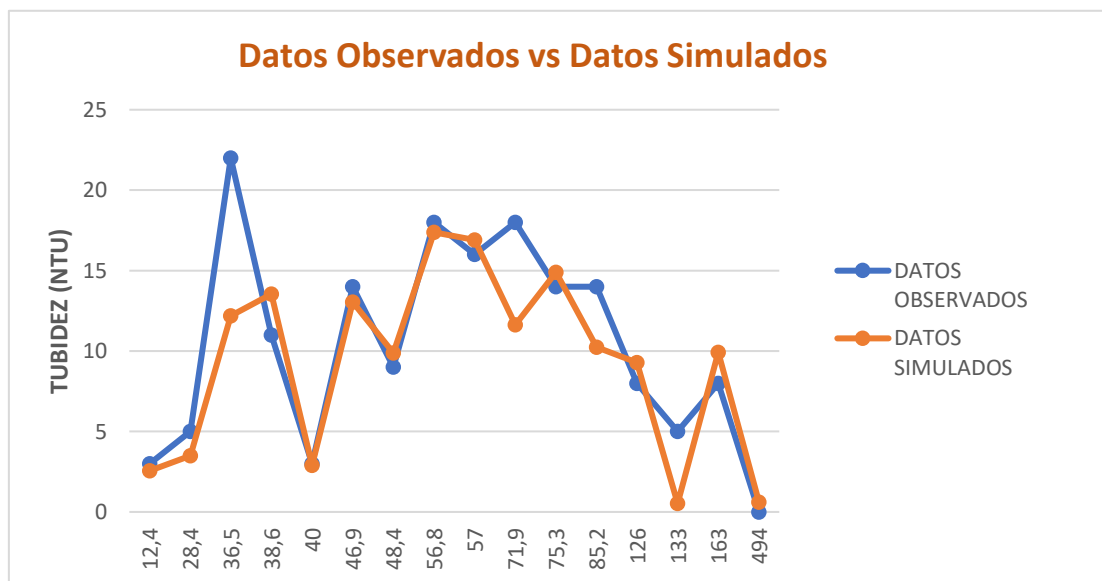
3. RESULTADOS

Se inicia con un proceso de análisis breve de los resultados obtenidos en las aplicaciones de aprendizaje automático para cada uno de las experiencias presentadas, de esta manera se deja por sentado la gran utilidad que pueden tener estas técnicas en los métodos de aprendizaje de la Ingeniería.

A continuación, en la Figura 1 se evidencian los resultados en función de los datos simulados al realizar la Red Neuronal Artificial para la primera experiencia en la dosificación para el tratamiento de efluentes.

Figura 1.

Resultados de la RNA para dosificación



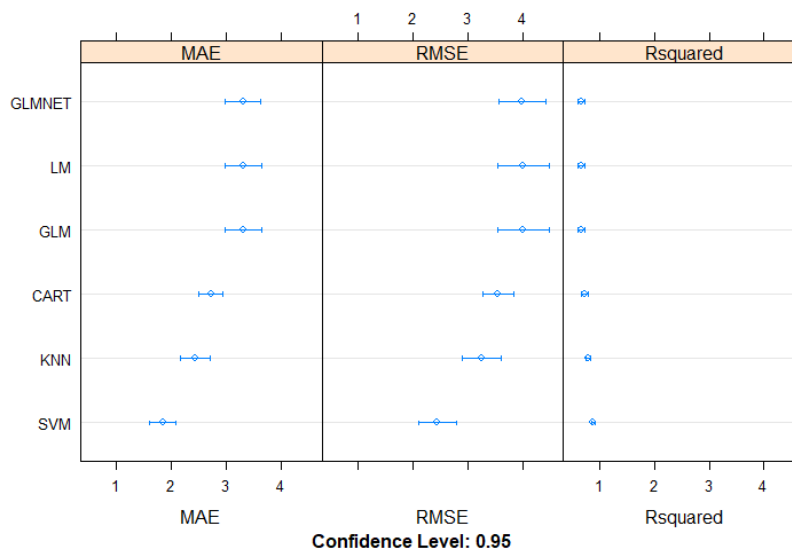
Al observar la Figura 1 se toma en consideración que, para validar el modelo, se ha seguido el proceso de la medida de la bondad de ajuste, teniendo en cuenta siempre que el ajuste que ofrece la recta sobre la nube de puntos es bueno, y esto se puede comprobar ya que mediante el programa R Studio nos detalla un coeficiente de correlación casi cercano a 1 y esto quiere decir que los datos observados se ajustan a los datos simulados.

En el proceso de elaboración y ejecución de la RNA se necesita de indicadores para determinar los errores de las dosis observadas y simuladas, los cuales nos permiten saber con exactitud que ocurren con los algoritmos lineales y no lineales en función de las predicciones que estos realicen.

Las métricas de regresión como el RMSE dan una idea de cuan reales o equivocadas son todas las predicciones, R2 un supuesto de que tan bien el modelo se ajusta a los datos y MAE nos brinda un promedio de la diferencia entre el valor observado y el valor predicho (Figura 2).

Figura 2.

Indicadores de bondad de ajuste

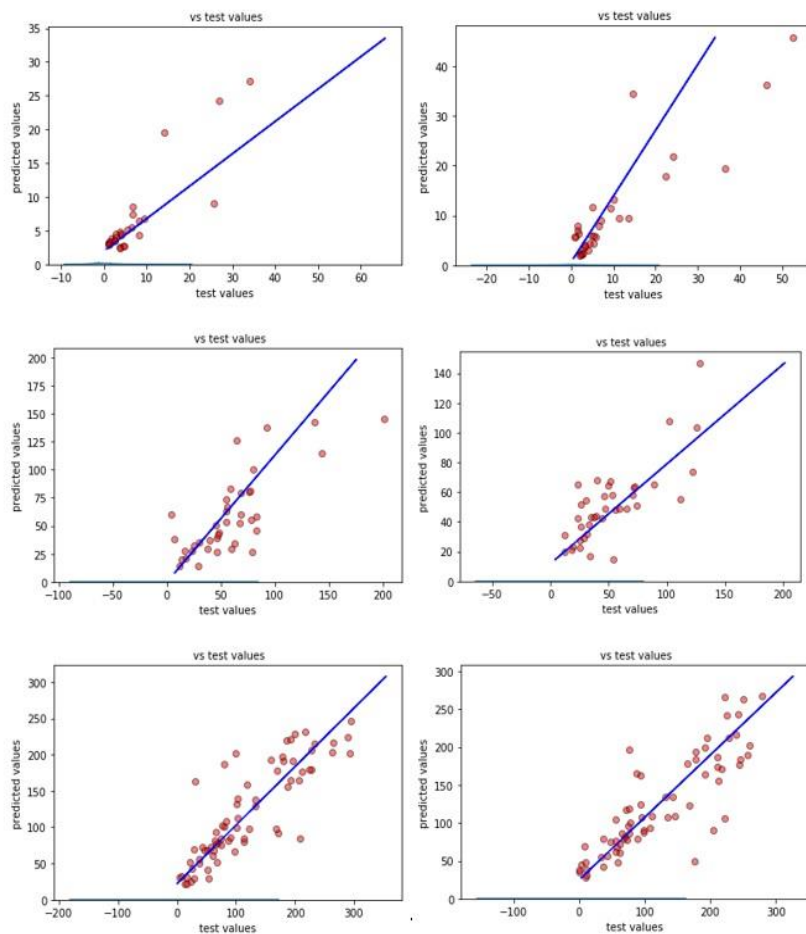


Para la segunda experiencia en imputación de datos faltantes se probaron máquina de aprendizaje autónomo basada en regresiones lineales y en bosques de decisión aleatoria (Random Forest), se trabaja con un set de estaciones meteorológica que tienen una correlación de 0.75 entre ellas para que los datos de análisis sean robustos. Los resultados de las mejores regresiones se presentan en la Figura 3, estos modelos se establecieron con la máquina de aprendizaje de Regresión Lineal de la librería Sklearn Python (Hastie et ál., 2017). Los análisis tienen una relación entre los valores de prueba y los valores predichos, como resultado de estos resultados, los modelos lineales

permitieron imputar los datos faltantes en los registros hidrometeorológicos. En la figura se puede observar que existe una relación lineal para cada uno de los datos y las estaciones. Esta relación tiene que ser validada por indicadores estadísticos de bondad de ajuste entre datos observados y predichos (Tyrallis y Papacharalampous, 2019; Zambrano-Bigiarini, 2017), mismos indicadores que se han utilizado para todas las experiencias presentadas.

Figura 3.

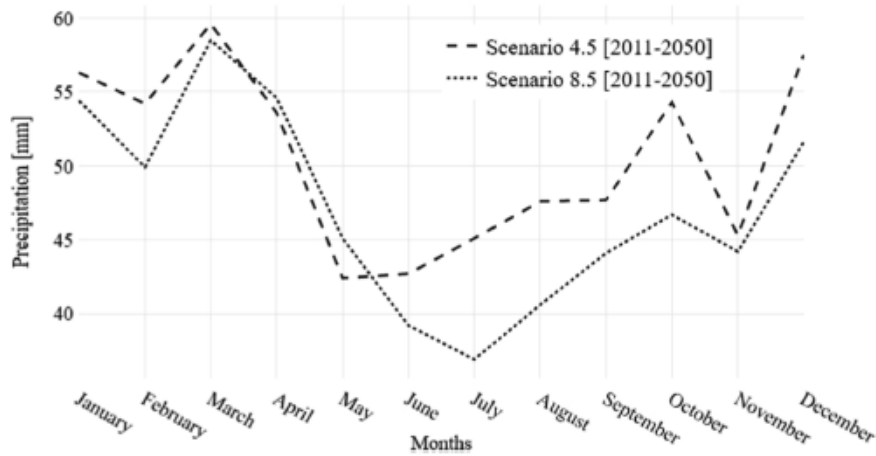
Línea de regresión lineal obtenida por el algoritmo de Regresión lineal de aprendizaje automático entre los valores de prueba y los valores predichos de las estaciones



Dentro del último análisis se realizó las proyecciones climáticas para la variable de precipitación (Figura 4), mismos datos que han sido analizados llegando a obtener valores de calibración satisfactorios.

Figura 4.

Escenarios climáticos de precipitación.



Luego del análisis de resultados de todas las técnicas a nivel de Ingeniería, siendo satisfactorias, se procede con el análisis del impacto dentro de los alumnos que realizaron las técnicas, desde el conocimiento básico que tenían hasta las propuestas para implementar estas técnicas de educación dentro de los sistemas convencionales.

Los estudiantes respondieron la pregunta 1 y 2 y la información fue procesada y se presenta en las Tabla 1 y Tabla 2 respectivamente.

Tabla 1.

Resultado de la encuesta inicial

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	Total
Manejo de sistemas informáticos						X	1
Conocimientos sobre programación general	X	X	X	X	X	X	6
Conocimientos sobre el funcionamiento de las herramientas de inteligencia artificial	X	X	X		X	X	5
Comprensión sobre la técnica a utilizar	X	X	X	X		X	5
Manejo de conceptos específicos de Ingeniería					X		1
Total	3	3	3	2	3	3	

Tabla 2.

Resultados de la encuesta sobre uso.

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	Total
--	----	----	----	----	----	----	-------

Uso de técnicas de IA como herramientas de gestión	X	X	X		X	X	5
Optimización de recursos técnicos	X	X	X	X	X	X	6
Optimización de recursos económicos	X	X	X	X	X	X	6
Mejora de procesos de Ingeniería	X	X	X	X		X	5
Aumento de la productividad	X	X	X		X	X	5
Minimización del error humano.	X	X	X	X	X	X	6
Total	6	6	6	4	5	6	

Se observa que los mayores problemas que presentaron los estudiantes están directamente relacionados al conocimiento previo sobre estas técnicas, ya que en su formación de grado no recibieron conceptos y técnicas suficientes dentro de esta área. Ahora bien, luego de solucionar el problema y tener resultados satisfactorios en la parte técnica el siguiente ensayo pedagógico fue interpretar la utilización de inteligencia artificial como una herramienta diaria dentro de sus actividades profesionales, y en el resultado se observa cómo se tiene una alta preferencia por utilizar este tipo de técnicas en las actividades profesionales.

Tabla 3.

Estudios realizados entre 2015 – 2020. En la Unidad Académica de Ingeniería, Industria y Construcción

Estudios dentro del área	Número de Proyectos de Investigación, tesis y artículos científicos desarrollados con técnicas convencionales	Número de Proyectos de Investigación, tesis y artículos científicos desarrollados con técnicas de inteligencia artificial
Modelos climáticos, hidrológicos, recursos hídricos, Cambio Climático.	29	2
Imputación de datos, Manejo de datos ambientales, Manejo de datos climáticos	8	1

Tratamiento de efluentes líquidos y gaseosos. Tratamiento de Residuos Sólidos	47	2
Total	84	5

En los últimos 5 años que incluye el período de análisis, se han desarrollado 89 trabajos dentro de las líneas que se analiza, de los cuales solo 5 han incluido la implementación de alguna técnica de inteligencia artificial.

4. DISCUSIÓN

Los resultados técnicos obtenidos en cada una de las experimentaciones dieron resultados positivos y validados que resultaron ser herramientas propicias para el desarrollo académicos de los participantes de educación superior, analizando los resultados de (Ocaña-Fernández et ál., 2019) mediante la aplicación correcta de las técnicas de IA se pueden reemplazar las tareas de los tutores proporcionando consejos (numéricos) cuando un estudiante se encuentra atascado con un problema matemático. Para que todo funcione adecuadamente como herramienta de educación es necesario disponer de un procedimiento de trabajo, para la aplicación de la capacidad del Aprendizaje Automático en gran número de problemas, de esta manera se vuelve accesible a un amplio número de profesionales e investigadores no necesariamente relacionados directamente con los campos de la Inteligencia Artificial, beneficiándose de las capacidades de estas técnicas de inferencia de conocimiento (Pavón Pérez, 2016). Rodríguez Arce y Juárez Pegueros (2017) indican los pasos que se deberían seguir para identificar los modos de interacción que brinden el mejor desempeño académico con la aplicación de técnicas no convencionales. Divide su estudio en dos etapas: en la primera se analice y diseña la estrategia y posteriormente se evalúa dentro un caso práctico, de esta manera la investigación presentada en esta tesis sigue un proceso similar en el cual se valida el impacto dentro de los estudiantes que desarrollan estas técnicas. Existen diversos autores con resultados contradictorios entre cada una de las investigaciones realizadas como Fried (2008) y Chen y Yan (2016) que indican grandes ventajas en el uso de métodos no convencionales pero también autores como Baron (2016) indican que se pierden las habilidades cognitivas que deben estar presentes dentro del proceso de aprendizaje.

5. CONCLUSIONES

Queda claro que el futuro de la educación puede tener como gran protagonista a la Inteligencia Artificial y dentro del área de las Ingenierías los Sistemas Expertos Predictivos tendrían gran cabida, pero no se debe dejar de lado el hecho que todavía se presentan problemas importantes como la dificultad técnica para validar estos procesos y que tengan validez técnica para que puedan ser utilizados como complementos en la educación.

Si es que las herramientas que se utilizan en el proceso de aprendizaje no tienen la confiabilidad que se estima en las metodologías convencionales se dificulta que los estudiantes puedan desarrollar habilidades cognitivas. Ahora bien, esto abre el debate ya que en las nuevas generaciones este puede ser el impulso para cambiar de paradigma en la educación y esperar que los criterios cognitivos que se espera de los alumnos no sean los tradicionales.

REFERENCIAS

- Baron, N. S. (13072 B.C.E.). Review: Only Connect: What the Internet Might Be Doing to Us Reviewed Work(s): Mind Change: How Digital Technologies Are Leaving Their Mark on Our Brains by Susan Greenfield. *The American Journal of Psychology*, 129(3), 337–343.
- Chen, Q., y Yan, Z. (2016). Does multitasking with mobile phones affect learning? A review. *Computers in Human Behavior*, 54, 34e42-42. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.047>
- De La Hoz, E. J., De La Hoz, E. J., y Fontalvo, T. J. (2019). Methodology of Machine Learning for the classification and Prediction of users in Virtual Education Environments. *Informacion Tecnologica*, 30(1), 247–254. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642019000100247>
- Fried, C. B. (2008). In-class laptop use and its effects on student learning. *Computers and Education*, 50(3), 906–914. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.09.006>
- Guo, H., Jeong, K., Lim, J., Jo, J., Kim, Y. M., Park, J. pyo, Kim, J. H., y Cho, K. H. (2015). Prediction of effluent concentration in a wastewater treatment plant using machine learning models. *Journal of Environmental Sciences (China)*, 32, 90–101. <https://doi.org/10.1016/j.jes.2015.01.007>

- Hastie, T., Tibshirani, R., y Friedman, J. (2017). *The Elements of Statistical Learning The Elements of Statistical Learning*. <https://web.stanford.edu/~hastie/Papers/ESLII.pdf>
- Jimenez, S., Aviles, A., Galán, L., Flores, A., Matovelle, C., y Vintimilla, C. (2020). Support Vector Regression to Downscaling Climate Big Data: An Application for Precipitation and Temperature Future Projection Assessment. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 1099, 182–193. https://doi.org/10.1007/978-3-030-35740-5_13
- Kim, H. E. (2017). Changing climate, changing culture: Adding the climate change dimension to the protection of intangible cultural heritage. *Cultural Heritage Rights*, 439–470. <https://doi.org/10.4324/9781315258737>
- Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L. A., y Garro-Aburto, L. L. (2019). Artificial intelligence and its implications in higher education. *Journal of Educational Psychology - Propósitos y Representaciones*, 7(2), 553–568.
- Ortiz Cárdenas, T., E. García Toll, A., y Machín Díaz, V. (2002). La estimulación de la Creatividad en estudiantes de Ingeniería Mecánica: una experiencia en la asignatura Elementos de Máquinas. // Creativity stimulation in Mechanical Engineering students: An experience in Machine Elements discipline. *Ingeniería Mecánica*, 5(3), 59–67.
- Pavón Pérez, F. (2016). *Generación de Conocimiento basado en Aprendizaje Automático y Aplicación en Diferentes Sectores*. 92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=66958>
- Riquelme, J. C., Ruiz, R., y Gilbert, K. (2006). Minería de Datos: Conceptos y Tendencias Inteligencia. *Inteligencia Artificial. Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial*, 10(29).
- Rodríguez Arce, J., y Juárez Pegueros, J. P. C. (2017). Impacto del m-learning en el proceso de aprendizaje: habilidades y conocimiento / The Impact Of m-learning On The Learning Process: Skills and Knowledge. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 8(15), 363–386. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.303>
- Sánchez, M., Valdivia, G., Lorenzo, G., Matilde, M., Snchez, N. M., Valdivia, Z. G., Garcia, M. M., y Ferreira, G. (2007). *Uso de técnicas de Inteligencia Artificial en la*

elaboración de sistemas de enseñanza aprendizaje inteligentes App / ying Artificial Intelligence techniques in the development of Intelligent Teaching / Learning Systems.

Tyralis, H., y Papacharalampous, G. (2019). *Scientists and Practitioners and Their Recent History.*

Vandal, T., Kodra, E., y Ganguly, A. R. (2019). Intercomparison of machine learning methods for statistical downscaling: the case of daily and extreme precipitation. *Theoretical and Applied Climatology*, 137(1–2), 557–570. <https://doi.org/10.1007/s00704-018-2613-3>

Weber, T., Sossenheimer, J., Schäfer, S., Ott, M., Walther, J., y Abele, E. (2019). Machine learning based system identification tool for data-based energy and resource modeling and simulation. *Procedia CIRP*, 80, 683–688. <https://doi.org/10.1016/j.procir.2018.12.021>

Wu, T. T., y Wu, Y. T. (2020). Applying project-based learning and SCAMPER teaching strategies in engineering education to explore the influence of creativity on cognition, personal motivation, and personality traits. *Thinking Skills and Creativity*, 35(January), 100631. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100631>

Yang, C., Wang, N., Wang, S., y Zhou, L. (2018). Performance comparison of three predictor selection methods for statistical downscaling of daily precipitation. *Theoretical and Applied Climatology*, 131(1–2), 43–54. <https://doi.org/10.1007/s00704-016-1956-x>

Zambrano-Bigiarini, M. (2017). *R Package 'hydroGOF'*. <http://hzambran.github.io/hydroGOF/>

CAPÍTULO 56

PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA RESPECTO A CREACIÓN DE CÁTEDRA ABIERTA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA POTENCIAR FELICIDAD

Mónica Bernarda Vanegas Vásconez, Isis Angélica Pernas Álvarez y William
Alfredo Ortiz Ochoa

1. INTRODUCCIÓN

La exploración de las percepciones que se realiza en este trabajo, puede justificarse -entre otras razones-, con los resultados del estudio realizado por Arias, et ál. (2017), donde reflejan que los estudiantes de la Facultad de Psicología, de la Universidad de Cuenca, tienen un nivel general medio de felicidad. La felicidad según Rojas (2000, como se citó en Gijón, 2017), “es ante todo un estado de ánimo, un paisaje interior a través del cual me encuentro contento conmigo mismo, una mezcla de alegría y paz interior” (p. 77). La búsqueda de la felicidad, como lo manifiesta Punset (2005), implica compromiso de las personas, consciencia y desear encontrarla; siendo indispensable realizar acciones para experimentarla, de modo que se precisa brindar espacios que permitan iniciar su accionar hacia la felicidad.

Entre los efectos que tiene la felicidad están la resolución de conflictos, visión positiva hacia los demás, conducta prosocial, apertura de mente, salud física y mental, entre otros. “Las personas felices se caracterizan porque guían su vida por medio de valores, se proponen y planifican metas, luchan por conseguirlas y progresan en su consecución” (Gijón, 2017, p. 69). El fenómeno que atraviesan los estudiantes de psicología por todo lo que enfrentan, sugiere la necesidad de potenciar felicidad, para que primero, tengan salud física y mental y segundo, la calidad de los servicios que ejerzan.

Según Gijón (2017), uno de los autores más reconocidos por sus estudios realizados para demostrar la posibilidad de una educación para la felicidad con estudiantes, ha sido Fordyce, quien, con sus investigaciones de más de 40 años, concluye que es posible ser más feliz. Para lograr emprender el camino hacia la felicidad, Dalai Lama y Cutler (2001), sugieren que tenemos que aprender cómo las emociones y los comportamientos negativos son nocivos y cómo son útiles las emociones positivas. Según Bisquerra (2003), “las

emociones son el estado complejo que atraviesa el organismo al presentar una respuesta organizada que refleja excitación o perturbación, y se genera como efecto a un acontecimiento externo o interno” (p. 12); de modo que, no siempre provocan respuestas placenteras, lo cual afecta la percepción de felicidad.

Las investigaciones de Dylan Evans, demuestran que “todas las decisiones son influenciadas por las emociones, es decir, todas las decisiones son emocionales” (2002, citado en Punset, 2006, p. 45). El desconocimiento o falta de entrenamiento de las emociones hace evidentes actitudes en estudiantes universitarios; de crearse una cátedra de educación emocional, se minimizan los factores de riesgo y se maximizan los factores de protección. Con la finalidad de cubrir las falencias de la educación académica, surge la educación emocional como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2003, p. 27).

Dentro de los criterios educativos, el Centro Interdisciplinario de Estudios Humanísticos (CIDEH, 2017), manifiesta que una cátedra abierta es una estrategia para la socialización del conocimiento, espacio extraacadémico de formación integral; permite profundizar y debatir una temática desde un pensamiento humanizado y, constituye un medio para socializar la producción académica e investigativa en la universidad. La Universidad de Cuenca se rige bajo la normativa del CIDEH, para la creación de cátedras abiertas; se pueden proponer al Consejo Universitario mediante un formato estipulado en el Estatuto de la Universidad de Cuenca (2014), artículo 97, literal f: “la libertad de cátedra e investigación bajo la más amplia libertad sin ningún tipo de imposición o restricción religiosa, política, partidista o de otra índole” (p. 28).

Varias investigaciones afirman que la felicidad está relacionada con las emociones y que es posible educarlas (Arias et al., 2017; Arguís, et ál., 2012; Ben-Shahar, 2018; Bisquerra y Hernández, 2017; Goleman, 1996; Punset, 2005; Ramírez, 2007; Salgado, 2006; Seligman, 2017; SENPLADES, 2009; Universidad Bio Bio, 2014; Universidad Católica del Norte en Colombia (2014).

Esta investigación aporta información sobre las percepciones acerca de la necesidad de crear la cátedra abierta de educación emocional, la que es relevante de acuerdo con Bisquerra (2016), pues permite un desarrollo íntegro, debido a que, las personas que se sujetan a dicho entrenamiento pueden alcanzar un desarrollo tanto cognitivo como emocional, personal y social y, así potenciar su felicidad. Por lo antes expuesto, se

formulan las siguientes preguntas de investigación ¿Cuál es la percepción que tienen los estudiantes respecto a las emociones, a la educación emocional y a sus beneficios? ¿Cuál es la percepción que tienen los estudiantes respecto a la felicidad y su relación con las emociones? y ¿Cuál es la percepción que tienen los estudiantes respecto a cátedra abierta de educación emocional? Para responder estas interrogantes, se planteó como objetivo general identificar las percepciones acerca de la necesidad de crear una cátedra abierta de educación emocional para potenciar felicidad, en los estudiantes de las carreras de Psicología de la Universidad de Cuenca y, como objetivos específicos, identificar las percepciones respecto a las emociones y a la felicidad e indagar los conocimientos que tienen acerca de la educación emocional y cátedra abierta de los estudiantes.

2. MÉTODO

La investigación tiene un enfoque cualitativo; de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), el tipo de diseño es fenomenológico y el alcance exploratorio, por ser un tema novedoso que permite identificar áreas de estudios a futuro.

La categoría principal es la educación emocional: “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2003, p. 27). Las subcategorías son: a) *emoción*: “estado complejo que atraviesa el organismo al presentar una respuesta organizada que refleja excitación o perturbación, y se genera como efecto a un acontecimiento externo o interno” (Bisquerra, 2003, p. 12). b) *felicidad*: “no es un resultado, sino un camino no predeterminado, donde el 50% está determinado por la genética y del otro 50%, un 10% dependen de las circunstancias y el 40% restante es fruto de la voluntad del ser humano” (Lyubomirsky, et ál., 2005, como se citó en Gijón (2017). c) *cátedra abierta*: según el CIDEH (2000), es un espacio concebido extraacadémico que pretende profundizar en temas o contenidos relacionados con la profesión, la vida o la cultura en general y pueden acceder todos quienes conformen la institución académica.

Los participantes fueron los presidentes de clase y algunos del grupo referidos por ellos, resultando un total de 24 estudiantes matriculados en los ciclos desde cuarto hasta décimos, de las carreras: psicología clínica, educativa y social, de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, durante el período marzo-agosto del 2018. Para la selección se empleó el tipo de muestreo de bola de nieve; se cumplió con los criterios

de inclusión como estar matriculados en las tres carreras, ser presidentes, o estudiantes referidos. Como único criterio de exclusión se declaró los que no firmen el consentimiento informado para participar en la investigación.

Para la transcripción de la información, se empleó un pseudónimo desde el E.1 hasta el E.24, los que se agruparon según edad, sexo, ciclo y carrera. Para la recopilación de la información se empleó la técnica del grupo focal, para explorar la percepción acerca de la necesidad de crear una cátedra abierta de educación emocional para potenciar felicidad para estudiantes universitarios. Se elaboró una guía con 16 preguntas; la herramienta que fue sometida a criterios de especialistas, los que dieron su aprobación para la aplicación. Según Bonilla-Jiménez y Escobar (2017), el grupo focal se centra en la interacción dentro del grupo, se habla de un tema propuesto por el investigador.

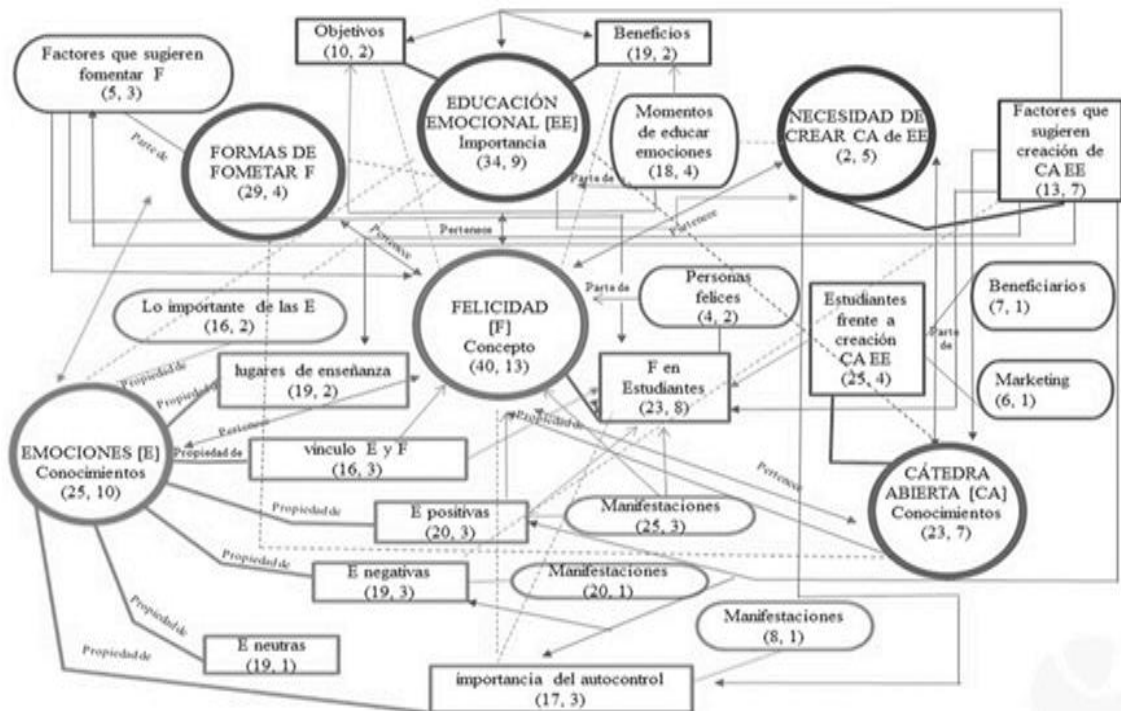
Para el análisis de la información primero se receptaron las intervenciones mediante dispositivos que permitieron grabar a los sujetos; luego se transcribió a un documento Word, y mediante la hermenéutica se procesó con el ATLAS.ti; mediante las redes resultantes se hizo el análisis y se elaboró el diagrama de las categorías, subcategorías y categorías emergentes obtenidas. Se cumplieron los principios éticos de los psicólogos y el código de conducta de la asociación americana de psicología (APA, 2010), con la aplicación minuciosa y firma del consentimiento informado.

3. RESULTADOS

La recolección de información permitió desarrollar un diagrama de categorías, códigos, conformado de palabras y contextos claves, el cual se observa en la figura 1.

Figura 1.

Diagrama de las categorías



Elaborado por los autores Vanegas, Pernas y Ortiz (2018). Muestra el diagrama de las categorías, subcategorías y categorías emergentes obtenidas de los grupos focales. En los círculos aparecen las categoría -educación emocional- y las demás como subcategorías.

Mediante el análisis del programa ATLAS.ti, se determinaron 26 códigos, entre los cuales se destacan **seis categorías** (C en círculos), **once subcategorías** (SC en rectángulos) y nueve **categorías emergentes** (CE en óvalos). Organizadas de la siguiente forma. De la categoría *felicidad* se identificó como subcategoría felicidad en estudiantes y categoría emergente personas felices. De la categoría *importancia de la educación emocional* se identificó como subcategoría sus objetivos, beneficios y, como emergente los momentos de educar las emociones. De la categoría *formas de fomentar felicidad* se identificó como emergente los factores que sugieren fomentar felicidad. De la categoría *conocimiento sobre las emociones* las subcategorías son lugares de enseñanza, vínculo, emociones positivas, negativas y neutras y, la importancia del autocontrol y, como emergentes la importancia de las emociones y sus manifestaciones. La categoría *conocimientos sobre cátedra abierta* tiene como subcategoría a los estudiantes frente a la creación de esta y como emergentes los beneficiarios y el marketing. Y, la categoría *necesidad de crear una cátedra abierta de educación emocional* tiene como subcategorías los factores de la creación. Esta última se vincula con todas las categorías mencionadas.

Se identificaron 40 ocurrencias en la expresión de **felicidad**, definiendo a este constructo como el eje principal en el desarrollo de la entrevista; manifiestan no ser felices

completamente en el aquí y el ahora, con deseos de generar más momentos felices. **E.5** refleja: estoy empeñada en pensar que la felicidad va a venir después y como que a veces me olvido de disfrutar en el aquí y el ahora, a veces me doy cuenta que me pierdo de momentos por centrarme más en las cosas que voy a alcanzar después, entonces puedo decir que soy más o menos feliz. Se identificaron en 5 códigos factores para fomentar felicidad. **E.7** expresa que existe un malestar cultural por la individualización, por el incremento de las enfermedades mentales, el estrés de vivir en zona urbana. En relación con las formas de fomentar felicidad se identifican 29 detecciones, sugiriendo espacios creativos para realizar actividades de disfrute, bienestar, paz, con ellos mismos y con los demás. **E.14** expresa que para primero ofrecer algo uno tiene que tenerlo o fomentar igual, entonces eso del fomentar o dar felicidad, ¿cómo lo podríamos hacer?

Respecto a la **importancia de la educación emocional**, hubo una detección de 34 ocurrencias, con fuertes expresiones respecto a identificar y manejar las emociones para establecer adecuadas relaciones interpersonales, empatía, comunicación y ser felices. **E.2** expresa que la autorregulación de mis emociones me ha permitido tener un estado adecuado en dónde puedo decir que alcancé momentos de felicidad. **E.20** destaca que una persona necesita estar equilibrada y saber controlar las emociones para de esta manera funcionar en las demás esferas. **E.14** formula cómo podemos enseñar y fomentar algo si nosotros tampoco sabemos cómo hacerlo. Se debería impartir educación emocional desde los primeros años de vida y continuarlo a lo largo del desarrollo.

La categoría **conocimiento sobre las emociones** tuvo 25 ocurrencias, señalan que las emociones son un mecanismo de reacción de carácter afectivo mediante cambios fisiológicos y son un factor influyente en la parte conductual. **E.5** dice la emoción es una reacción de corta duración y que produce cambios físicos en la persona. **E.22** plantea que la emoción es lo que vivimos cotidianamente, cada sensación, en cada situación, en la respuesta que tenemos a lo que recibimos del entorno. Los lugares de enseñanza con 19 ocurrencias, manifiestan que sea el área educativa con espacios de recreación y esparcimiento donde conversar y conectarse sin censuras emocionales, así como en el seno familiar. **E.3** expresa que podría hablarte de las emociones más agradables se me hacen experimentar, entonces para uno algo positivo se vuelve algo negativo y algo negativo se hace positivo. **E.1** dice que las emociones positivas como las podrías llamar, generan complitud o bienestar personal y tal vez las otras no lo hacen, pero eso está basado en la discriminación que cada persona hace con la información que tiene dentro. **E.4** las reacciones que acompañan a los eventos vitales, positivas si te sientes bien contigo

misma, si ves que puedes lograrlo todo, no sé todo te parece bien el día. **E.8** dice cuando tú estás feliz, alegre, puedes compartir esa alegría y los demás están felices contigo. **E.11** refiere, te sientes bien y la gente también lo nota, entonces se acerca más, te cuentan más cosas y confían en ti. **E.12** señala que la reacción en sí de una emoción negativa te podría llevar a alejarte de las personas y también a ser un poco agresivo y violento.

La **categoría conocimiento de cátedra abierta**, con una detección de 23 ocurrencias, enuncian que es un espacio con libre acceso, sin obligación, requisito o restricción, en donde se tratan temáticas de interés común, de manera dinámica y flexible, y debe surgir de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. **E.1** manifiesta que la cátedra abierta es un espacio dentro de una universidad o un centro educativo, donde la asistencia sea voluntaria. **E.6** refiere que la cátedra abierta es tú pasión el dedicarte a eso para enseñar algo. La subcategoría de estudiantes frente a la creación de cátedra abierta de educación emocional, alcanzó 23 detecciones. **E.2** plantea que la necesidad de participar dependería de la población y también de los intereses que tenga cada persona. **E.2** refiere que tuviera mucha acogida, sobre todo porque somos psicólogos y esta es una de las herramientas básicas para nuestro trabajo. **E.20** dice que esta respondería a una necesidad más que a algo ya establecido. **E.23** destaca que la cátedra abierta nos va a ser simplemente ser mejores psicólogos, como psicólogos nos va a ayudar a controlar esas emociones de todo el proceso del aprendizaje de la universidad.

Y, la categoría **necesidad de crear una cátedra abierta de educación emocional**, refleja 21 detecciones; los participantes formulan el deseo de considerar como aspecto principal a las emociones y su educación para una salud mental, como herramienta básica en la formación del psicólogo. **E.3** precisa que los psicólogos vamos a ser las personas que vamos a guiar a otras personas. **E.5** indica que es necesaria porque somos psicólogos y necesitamos cuidarnos para ayudar a acompañar a otras personas, debemos descargarnos porque ante más allá de ser profesionales, también somos seres humanos. Si yo no estoy bien no voy a poder dar lo que no tengo. **E.13** argumenta que primero aprendes, interiorizas y haces aprendizajes, lo más importante de todo es que puedas transmitir lo que puedes aprender en la cátedra. **E.2** resalta que la creación de una cátedra nos ayuda, porque al conocerme me comienzo a respetar, porque al respetar comienzo a amar, empiezo a accionar, empiezo a dar y creo que los psicólogos estamos acá. **E.3** refiere que es importante porque para dar, para servir, porque nuestra carrera es de servicio, completamente de servicio y para eso estamos trabajando.

4. DISCUSIÓN

Debido a que los participantes han expresado sus diversos conceptos sobre la **felicidad**, los elementos más relevantes se refieren a ella como un estado momentáneo de bienestar que nace en el interior de las personas, en donde se sienten bien consigo mismas, les invade una sensación de paz, armonía, plenitud y tranquilidad, correspondida directamente con el entorno y las relaciones interpersonales, el gusto por las actividades que realizan, el poder expresarse libremente y alcanzar metas propuestas; experimentándola al lograr una homeostasis de las emociones. La idea que tienen al referirse a la felicidad tiene puntos en común con lo señalado por Lyubomirsky, et ál. (2005, citado en Gijón 2017). Las expresiones de los participantes al referirse a la felicidad coinciden con los resultados del estudio realizado por Arias et al. (2017), una vez que los participantes manifiestan que la frecuencia de ocurrencia de los momentos que causan felicidad no es suficiente para considerarse personas felices.

Consideran que la **educación emocional** es indispensable en todos los campos como prevención primaria ante posibles patologías emocionales, enuncian preocupación por las carencias personales, sugiriendo incluir este conocimiento con mayor énfasis en el área de psicología por el hecho del contacto directo hacia la otra persona que implica la profesión, recalcan la necesidad de mejorar la formación académica, fomentar capacidades en estudiantes y optimizar el desenvolvimiento del profesional de la salud mental. Opinan que la formación en educación emocional les permitirá conocer el proceso donde podrán percibir, comprender, facilitar y manejar las emociones, además, les permitirá comprenderse como ser racional, emocional y social, coincidiendo parcialmente con el concepto de educación emocional de Bisquerra (2003).

Los participantes concuerdan en que no existe una taxonomía de las **emociones**, ya que admiten la posibilidad de que el efecto resultante sea diferente en cada sujeto, indistintamente de la emoción experimentada; sin embargo, señalan que las podríamos diferenciar entre aquellas que generan bienestar o malestar, que inducen equilibrio o desequilibrio y que provocan alivio o angustia. Así pues, cambios fisiológicos como incremento del flujo sanguíneo y aumento en la frecuencia respiratoria, dilatación de pupilas, cambio en la coloración de la piel; de la misma forma, expresar alegría, euforia, reír, sonreír, abrazar, incluso llorar también son características relevantes de las manifestaciones positivas. Además, expresan sentirse bien consigo mismo y con el entorno, señalan que las otras personas pueden notar las actitudes positivas, logrando

mayor aceptación y acercamiento, generando vínculos de confianza, con una visión positiva de las cosas, compartiendo alegría y buen carisma. Consideran que las instituciones no posibilitan el desarrollo de las emociones como parte de la vida de los estudiantes y esto limita de cierta forma el desarrollo integral.

En complemento, el elemento **felicidad** en estudiantes se relaciona con personas felices en el momento que los participantes señalan que cuando niños fueron felices innatamente y al mismo tiempo pertenecen al concepto de felicidad expresado por los estudiantes. La importancia de la educación emocional se relaciona con la felicidad y la complementa al ser parte el elemento momentos para educar las emociones, éste último pertenece a los objetivos y beneficios de la educación emocional.

Los participantes indican pertinente la **necesidad de crear una cátedra abierta**, para generar espacios extra académicos como formas de potenciar felicidad. Los factores que sugieren fomentar felicidad son parte del elemento formas de fomentar la felicidad, se relacionan con el concepto de felicidad y la felicidad en estudiantes. La importancia de autocontrol y sus manifestaciones emergidas son propiedad del elemento conocimiento sobre las emociones, así como las subcategorías emociones positivas, negativas y neutras, lo importante de las emociones, los lugares de enseñanza y el vínculo que tienen con la felicidad, además, las manifestaciones positivas y negativas son consecuencia de las emociones positivas y negativas respectivamente.

El aspecto **estudiante frente a cátedra abierta de educación emocional** surge luego que los participantes expresaron sus conocimientos acerca de cátedra abierta, en complemento señalan quienes pudieran beneficiarse de sus bondades y recalcan la importancia de una estrategia para generar interés en los estudiantes mediante un marketing eficiente, además, refieren que la implementación de este espacio influenciaría en su felicidad, relacionándola con la felicidad de los estudiantes. Además, es parte del elemento necesidad de crear una cátedra abierta como continuidad de los conocimientos de cátedra abierta, pertenece al concepto de felicidad y se fundamenta por los factores que sugieren su creación, la que se relaciona con la felicidad en los estudiantes.

5. CONCLUSIONES

Respecto a la necesidad de creación de una cátedra abierta, se evidenciaron criterios unificados respecto a la aceptación e identificación de los atributos individuales ausentes y los vacíos, que, según sus percepciones, tiene la formación académica recibida como

psicólogos; generando necesidad de autocontrol de las emociones con el fin de mejorar sus vidas personales y en el futuro profesional poder brindar bienestar, ayuda y guía de manera adecuada, por tanto, destacan un marcado interés en la temática, declaran que, si se desarrollara una cátedra abierta de educación emocional, asistirían y consideran que la acogida no solo sería de parte de la Facultad de Psicología, sino que sería útil también para los estudiantes de la Universidad de Cuenca, que estén interesados en el tema.

Los participantes, expresan que la felicidad y las emociones están vinculadas. Resaltan el deseo de alcanzar un autoconocimiento de las emociones para ser mejores seres humanos y profesionales, recalando que al trabajarlas podrán ser más felices; señalan que es un mecanismo de reacción de carácter afectivo. Se expresan de acuerdo a su perfil emocional. Sin embargo, las señalan como positivas cuando generan bienestar, inducen equilibrio y provocan alivio; como negativas cuando generan malestar, inducen desequilibrio, provocan angustia o no permiten expresarse.

En cuanto a la felicidad, manifiestan es un momento fluctuante de bienestar interior, de armonía, tranquilidad, paz y plenitud, relacionada con el cumplimiento de metas, el equilibrio de las emociones y la interacción social. Afirman poseerla en su interior a pesar de no expresarla en plenitud actualmente, señalando la necesidad y deseo de incrementarla.

En cuanto a la educación emocional y sus beneficios, así como de cátedra abierta y las percepciones que tienen los estudiantes de las carreras de psicología de la Universidad de Cuenca, destacan la necesidad de crear una cátedra abierta de educación emocional para potenciar felicidad. Se identificaron las carencias en cuanto a la educación emocional, sugiriendo que el área académica debería difundir dicho conocimiento, siendo posible a través de una cátedra abierta. Manifiestan que las instituciones académicas deberían impartir dicha formación desde temprana edad y a lo largo de todas las etapas del desarrollo, direccionando la necesidad hacia la cátedra abierta. El conocimiento de cátedras abiertas, lo reducen a un espacio académico de asistencia voluntaria, en donde se tratan temáticas de interés común, beneficiando a todos quienes conforman la Universidad de Cuenca.

REFERENCIAS

- American Psychological Association. (2010). *Principios éticos de los psicólogos y código de conducta American Psychological Association (APA)*. Versión del Código de Ética del 2002. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Arguís, R., Bolsas, A., Hernández, S., y Salvador, M. (2012). *Aulas felices. Psicología positiva aplicada a la Educación*. 2da Ed. Psyciencia. Zaragoza. España. <https://www.psyciencia.com/aulas-felices-psicologia-positiva-aplicada-a-la-educacion/>
- Arias, M., Guamán, A., y López, C. (2017). *Felicidad en estudiantes de la facultad de psicología en Universidad de Cuenca*. Tesis para obtener el título en Psicología. Universidad de Cuenca. Ecuador.
- Ben-Shahar, T. D. (2018). ¿Qué diferencia a la gente más feliz del mundo? Obtenido de <https://aprendemosjuntos.elpais.com/especial/sepuede-aprender-a-ser-feliz-tal-ben-shahar/>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2016). Educación emocional. Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula.
- Bisquerra, R., y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del psicólogo*, 38(1), 58-65.
- Bonilla-Jiménez, F. I., y Escobar, J. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67. <http://www.tutoria.unam.mx/sitetutoria/ayuda/gfocal.pdf>
- Fundación Universitaria Católica del Norte. (2014). *Sistema de Investigación Católica del Norte*. Dirección de Investigación e Innovaciones Pedagógicas. Antioquía, Colombia.
- Gijón, V. (2017). *La percepción del profesorado sobre felicidad*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. España.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Colección ensayo. Editorial Kairos.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill/ INTERAMERICANA EDITORIES, S.A. DE C.V.

- Honorable Consejo Universitario de la Universidad de Cuenca. (7 de enero de 2014). Título IV del personal académico, estudiantes, servidores y trabajadores de la universidad. Estatuto de la Universidad de Cuenca. Cuenca, Azuay, Ecuador.
- Lama, D., y Cutler, H. (2001). *El arte de la felicidad*. New York: Carvigraf.
- Punset, E. (2005). *El viaje a la felicidad*. Barcelona: Ediciones Destino, S.A.
- Ramírez, R. (2007). La felicidad como medida del buen vivir en Ecuador (Entre la materialidad y la subjetividad). <https://www.flacsoandes.edu.ec/agora/la-felicidad-como-medida-delbuen-vivir-en-ecuador-entre-la-materialidad-y-la-subjetividad>.
- Salgado, A. (2006). Felicidad en estudiantes de universidades nacionales de Perú, Bolivia, Paraguay y Argentina. *Cultura*, 20, 531-553.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo SENPLADES. (2009). Plan nacional para el buen vivir 2009-2013. Quito. Ecuador.
- Seligman, M. (2017). *La auténtica felicidad*. 1ra Ed. Ediciones B, S. A. Barcelona.
- Universidad Bio Bío. (2014). Conoce los resultados del primer mapa de felicidad de las y los jóvenes universitarios UBB. Análisis de satisfacción con la vida. http://destudiantil.ubiobio.cl/dde_concepcion2/index.php/2014/03/25/revisalos-resultados-del-primer-mapa-de-felicidad-de-los-y-las-jovenes-ubb/
- Centro Interdisciplinario de Estudios Humanísticos CIDEH. (2017). Cátedra abierta de la Universidad de San Buenaventura Medellín. <https://www.usbmed.edu.co/universidad/vicerrectoria-evangelizacion-culturas/cideh>

CAPÍTULO 57

RELACIÓN ENTRE MOVIMIENTOS SACÁDICOS Y PROCESO LECTOR

Andrés Alexis Ramírez-Coronel, Pedro C. Martínez-Suárez, María Luisa Montánchez-Torres y Fabián Leonardo Castro-Ochoa

1. INTRODUCCIÓN

La lectura es una habilidad que se desarrolla día a día mediante el transcurso del proceso de aprendizaje (Dolgunsoz, 2016; Morales, 2020; Nazurty, Priyanto, Anggia y Mukminin, 2019). Es una habilidad que se desarrolla en los primeros años de vida con la adecuada estimulación y una vez adquirido, este no se elimina con el tiempo. La lectura no solamente es el progreso de adquisición de la información, si no que nos suministra una gran constitución de los diversos ambientes en la vida. La lectura es vital para el desarrollo de los estudiantes en las áreas de desarrollo motor, físico, social y cognitivo (Arias, 2018; Ramírez-Coronel, 2019).

En la actualidad, en los salones de clases, se puede ver un número elevado de estudiantes con problemas para leer. Esta dificultad se manifiesta en todas las materias del currículo imposibilitando el avance de manera correcta. En este momento, con el desarrollo de la neuropsicología, se ha conseguido averiguar de forma detallada los posibles inconvenientes lectores como apropiado pueden ser los movimientos sacádicos.

Hoy en día los docentes desconocen la influencia de la neuropsicología en la educación, como el estudio de los movimientos sacádicos en la lectura, en cuanto a lo que compete a los movimientos sacádicos, se debe tener en cuenta que los movimientos de los ojos sean coordinados con las fijación, acomodación y convergencia, adecuada movilidad y percepción visual.

Este trabajo se centra en investigar la relación entre los movimientos sacádicos y el proceso lector, de tal forma se aspira identificar si existe una relación significativa positiva.

La lectura que contiene técnicas de la percepción visual es un progreso complicado, cuando se observan problemas de apreciación visual que pueden dificultar el aprendizaje lector, es posible que no sean aptas la velocidad y la comprensión lector (Aysel, 2016; Merchán, 2011).

Podemos observar claramente que nuestros estudiantes presentan muchas dificultades cuando les pedimos que lean un texto, ya sean estas omisiones, regresiones, saltos inadecuados, falta de comprensión, tartamudeo, etc. Para evitar problemas en la lectura, debemos conocer el origen de la falencia, podemos indagar que existen algunos detonantes dentro de la neuropsicología que están implicados en el funcionamiento del proceso lector como puede ser los movimientos sacádicos.

La visión es la capacidad que tienen las personas para concebir lo que observamos a nuestro alrededor. Algunas veces nos encontramos con un estudiante que tiene una capacidad intelectual alta pero debido a su carencia visual, se le hace problemática la integración de nuevos conocimientos de aprendizaje y por lo general todo esto suele ocasionar una autoestima baja, que puede originar un sentimiento de fracaso, por esta razón los docentes tildan de vagos, sin saber de lo que verdaderamente le está ocurriendo y que puede ser causado por dificultad neuropsicológica (Vergara, 2008).

En el proceso lector los niños pueden tener un fallo en lo que concierne a los movimientos sacádicos, debido a que sus saltos de fijaciones de palabras son muy lentos y poco coordinados, pueden ocasionar errores en la lectura, lo que desata en un inconveniente de la comprensión (Ardila, 2005; 2007). Por lo tanto, esta investigación, se basa en la variable neuropsicológica de movimientos sacádicos, que nos consentirá identificar las carencias de un correcto proceso lector.

El objetivo general de este trabajo es estudiar la relación de los movimientos sacádicos y proceso lector en los alumnos de cuarto grado de primaria de la Escuela de Educación Básica “Miguel de Cervantes” de la Ciudad de la Troncal y en función a los resultados, establecer un programa de intervención neuropsicológica.

La visión va más allá de lo que es la vista y se podría definir como la capacidad para comprender lo que vemos. La visión implica, captar la información visual, procesarla y obtener significado de ésta. La visión es un proceso dinámico, es un proceso de organización, interpretación y comprensión de lo que vemos que está constantemente cambiando (Vergara, 2008). Es un proceso que integra “la información sensorial y motora generada por el cerebro y el cuerpo dando significado y dirigiendo los movimientos del cuerpo” (Vergara, 2008, pag. 49).

Los órganos receptores de la visión son los encargados de captar lo que observamos a nuestro alrededor (Domínguez, 2015, pag. 766). El órgano visual es una fabricación muy organizada que permite captar la luz y nos permite crear fotografías definidas que

nos permite divisar objetos e imágenes. En la primera etapa escolar, es fundamental en el aprendizaje del proceso lector.

La percepción visual es dirigida por el cristalino y la córnea en la retina, lo que convierte en energía eléctrica, las neuronas se reúnen para constituir el nervio óptico, los impulsos son guía hasta el lóbulo occipital para dar respuesta (Ferreruela, 2007).

La estructura del ojo está constituida por el cristalino, iris, cornea, músculos ciliares, músculos extraoculares, esclera y nervio óptico. La cornea y el cristalino orientado los rayos de luz en la parte trasera del ojo. El cristalino sistematiza es el responsable de captar los estímulos visuales alejados.

Cuando el estímulo luminoso llega a la retina, en la cual se hallan los receptores que son los bastones y los conos. Los conos son encomendados de facilitar la agudeza visual y se encuentra ubicada en la retina central. Los bastones son los encargados de apreciar los movimientos y están situados en la periferia de la retina (Palastanga, 2006).

Para el funcionamiento correcto de ‘‘los movimientos sacádicos necesitamos del cerebro, cerebelo y el tronco cerebral’’ (Blythe, 2009, pag. 1585). Los movimientos sacádicos son los saltos visuales ejecutados con rapidez entre puntos de fijación (Gila, 2009; Ramírez-Coronel, 2018).

Los movimientos oculares de un lector lentos se dan cuando los saltos son regresivos y los movimientos de un excelente lector deben de ser saltos eficaces y pocas fijaciones. Los correctos movimientos sacádicos, se caracterizan por una lectura rápida, simétrica en ambos ojos, sin lagrimeo, sin parpadeo y sin saltos.

Los movimientos sacádicos son incorrectos cuando la lectura es lenta, hay signos de fatiga ocular, el sujeto utiliza el dedo para seguir lo que lee, regresiones y sustituciones. Los músculos del globo ocular son muy importantes, ya que generan movimientos precisos para captar las imágenes que serán recogidas y demostradas con claridad.

Las dificultades de los movimientos sacádicos se puede detectar observando en el salón de clases si el alumno realiza lo siguiente (Ramírez-Coronel, 2018):

- Lectura lenta.
- Regresiones.
- Saltos de líneas.
- Utiliza el dedo para seguir la lectura.

Los movimientos oculares es la destreza más complicada que consiste que los ojos realicen saltos de fijaciones entre palabras, números y objetos. Los movimientos en el proceso lector se efectúan de izquierda a derecha posándose por cada letra, palabra o

silaba que se lee. Las regresiones son los movimientos que se ejecutan en dirección de derecha a Izquierda. Si en la lectura se cometen demasiadas regresiones, su velocidad sería lenta y la comprensión no es eficiente. Por otro lado, también se ha demostrado una asociación entre la alteración de los movimientos oculares sacádicos y la esquizofrenia (Pinzón, 2007).

Vergara (2008) manifiesta que es vital estar conscientes de las dificultades visuales, que pueden ser detectados a través de la prueba de King – Devick (1976), en el cual se puede observar si los movimientos sacádicos son adecuados o inadecuados a su edad. Leer es capacidad de identificar palabras escritas y comprender lo que nos quieren decir cada agrupamiento de fonemas y grafemas. El fonema es el sonido correcto de la letra y el grafema es contextura de la letra (Ridal, 2006). La lectura presenta dos procesos para la adquisición: descodificación y comprensión de palabras.

Leer es una interacción de un contexto y activa la función del proceso cognitivo, basado en conocimientos anteriores como referencia (Jiménez, 2010). Cuando se lee para una correcta integración de la información actúan las técnicas de recoger, demostrar, examinar, constituir, almacenar y completar la información (Cuetos, 2008).

1.1.Movimientos Sacádicos y Proceso Lector

Los estudios han conseguido demostrar que el funcionamiento inadecuado de los movimientos sacádicos es un elemento que ocasiona un desorden en la adquisición de la lectura causando problemas en la comprensión lectora (Okumura, 2006).

Lorenzo (2002) afirma, que los movimientos sacádicos dependen del apropiado funcionamiento visual para un considerado proceso lector. Un niño que tiene una lateralidad con cruce visual, suele producir lentitud en sus movimientos oculares, lo que dificultara la velocidad y comprensión lectora (Ferré, 2006; 2008; 2013). Para que no existan dificultades en la lectura y aprendizaje, debe de existir habilidades visuales como lo es la acomodación, divergencia, movimientos sacádicos y óptima visión binocular.

Los movimientos oculares o saltos de los ojos tienen diversas funciones de percepción visual, para conseguir un desarrollo con calidez, es necesario relacionarse con otros sentidos que tienen funciones como el manejo de movimientos, contexturas u objetos, organizando de esta manera el aprendizaje lector (Medrano, 2011).

Los estudiantes que tienen dificultades en los movimientos sacádicos y acomodación, en los estudiantes se evidencia claramente problemas en el proceso lector. Cuando los

saltos de las fijaciones visuales incorrectas de un texto ocasionan regresiones de palabras, estas dificultades originan múltiples problemas en la adquisición de la lectura (Vernett, 2011).

2. METODOLOGÍA

La investigación del presente trabajo tiene la finalidad de analizar la relación de los movimientos sacádicos y proceso lector de los alumnos del cuarto de educación básica, por el cual, se plantearán las hipótesis de investigación, se describió el tipo de diseño de investigación que se utilizará, aplicará las pruebas neuropsicológicas a los sujetos de la muestra, posteriormente explicará el procedimiento de la aplicación y por último con los datos adquiridos efectuará el plan de análisis. Se realiza esta investigación porque se ha observado que los estudiantes en la actualidad presentan dificultades en la adquisición de la lectura, la posible causa son los movimientos sacádicos.

El objetivo general del presente trabajo es analizar la relación movimientos sacádicos y proceso lector en los alumnos de 8 años del cuarto de educación básica.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- ❖ Determinar cómo son los movimientos sacádicos de los estudiantes.
- ❖ Verificar como es el proceso lector de los estudiantes
- ❖ Estudiar la relación entre los movimientos sacádicos y el proceso lector.

La Hipótesis general, es estudiar la relación de los movimientos sacádicos, lateralidad y proceso lector en los estudiantes del cuarto de básica.

Teniendo en cuenta la hipótesis general, florecen las siguientes hipótesis específicas:

- ❖ Hipótesis específica 1: Estudiar la relación entre los resultados de la prueba neuropsicológica de los movimientos sacádicos y el proceso lector.

En este estudio se va a utilizar un diseño de investigación no experimental descriptivo correlacional para el estudio de la hipótesis general y las específicas. Es un diseño de investigación no experimental por lo que no maneja las variables y no se usa un grupo control. Se ambiciona estudiar las características propias de los sujetos e investigar la relación entre las variables de los movimientos sacádicos y proceso lector.

Para este estudio se realizó la muestra a 40 estudiantes de 8 años de edad del cuarto de primaria de la Escuela de Educación básica “Miguel de Cervantes” (Troncal). En la institución educativa pública se seleccionó a 20 mujeres y 20 hombres, como se puede visualizar en la Tabla 1.

La Troncal es un cantón de la provincia del Cañar tiene alrededor de 50.000 habitantes. Las familias se dedican a la agricultura, producción y comercio, adquiriendo un nivel socioeconómico es medio - bajo. Los estudiantes evaluados tienen una capacidad intelectual Normal.

2.1. Variables e instrumentos

A continuación, se muestra las variables e instrumentos suministrados y tipo de variable estadística que se analizaron en el presente estudio (Tabla 1).

Tabla 1.

Síntesis de Variables e instrumentos suministrados.

<i>Variable</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Clasificación de la variable</i>
Movimientos Sacádicos	Prueba Neuropsicológica de los Movimientos Sacádicos K-D (Devich, 1976).	Adecuada Inadecuada
Proceso Lector	Prueba de proceso Lector (velocidad lectora y comprensión lectora).	Apta No apta

Fuente: Elaboración propia

En base al estudio de los tres instrumentos presentados se pretende trabajar los objetivos e hipótesis planteada este trabajo, a continuación, describimos cada una de ellas.

I. Prueba Neuropsicológica de los Movimientos Sacádicos K-D (Devich, 1976):

Fue elaborado por Alan King y Steven Devick en el año de 1976, está dirigido para niños entre 6 y 14 años, se utiliza para valorar la eficiencia de los movimientos oculares cuando se lee, es un test fácil de evaluar y el tiempo de aplicación aproximada es de 3 minutos. Es una prueba psicomotora de movimientos sacádicos que está constituida por una tarjeta demostrativa y por tres cartas de evaluación, en la cual cada una de las cartas está formada por ocho líneas que contienen cinco números, en total de 40 números.

En la tarjeta de demostración, presenta números separados de manera aleatoria y se encuentran unidos por flechas, que ayuda guiar la dirección de los movimientos de los ojos.

En la carta I, exhibe números separados de forma aleatoria y unida por líneas horizontales. Se encuentran alejados con una distancia corta entre cada fila.

En la carta II, muestra números separados de modo aleatorio pero esta vez no están unidas por líneas horizontales. La distancia de separación vertical es la misma de la carta I.

En la carta III, constituida por números separados aleatoriamente no contienen líneas horizontales de guía y la separación vertical entre filas es menor a las cartas I y II.

Mientras que los niños realizan la lectura de cada carta de aplicación el examinador anota el tiempo de duración, los errores que cometió, movimientos de la cabeza y movimientos de los ojos durante la aplicación de las tres cartas del test. Por último, el investigador debe valorar los resultados obtenidos de cada individuo estudiado y se determinara de manera cualitativas con adecuado o no adecuado.

La prueba K-D, se utiliza de modo habitual en clínicas, gracias a que es muy eficaz, su aplicación es rápida y sirve para valorar como pretest y postest.

II. Prueba de proceso Lector (velocidad lectora y comprensión lectora).

En la presente prueba de proceso lector se aplicará un texto a nivel de su edad y nivel escolar al que se encuentra, los sujetos investigados deberán leer lo más rápido posible y con claridad en un minuto. El examinador deberá estar pendiente del tiempo, luego se contarán el número de palabras leídas y determinada si el número de palabras es acorde o no a su grado escolar, lo que se observa en la tabla 2.

Tabla 2.

Palabras leídas por minuto por grado.

<i>Nivel</i>	<i>Grado</i>	<i>Palabras leídas por Minuto</i>
Primaria	1°	35 a 59
	2°	60 a 84
	3°	85 a 99
	4°	100 a 114
	5°	115 a 124
	6°	125 a 134
Secundaria	1°	135 a 144
	2°	145 a 154
	3°	155 a 160

Adaptado por Martin Lobo (2013).

Los estudiantes que se encuentran en cuarto de primaria para tener una correcta velocidad lectora deberán de leer en un minuto entre 100 a 114 palabras.

Una vez efectuada la lectura el sujeto deberá de responder las preguntas de comprensión lectora, en la cual se usará la siguiente formula:

Comprensión lectora: $\text{Aciertos} \times 100 / \text{N}^\circ \text{ de Ítems}$

En la prueba de proceso lector se evaluará la velocidad y la comprensión lectora y con los resultados conseguidos de determinaran cómo lectores apto o no apto.

2.2. Procedimiento

Para la ejecución de la batería de pruebas en primera instancia, se solicitó el permiso pertinente a la Directora del plantel educativo mencionando el objetivo del estudio, a continuación se realizó una reunión con los padres de familia de los estudiantes en donde se informó sobre el presente estudio y que se necesita de la autorización para la ejecución del mismo, de manera oral se les preguntaron a cada uno si aceptaban y todos accedieron, la muestra era 40 estudiantes y la evaluación de manera individual. Luego de la autorización verbal de los padres de familia, la directora informa a los docentes de los cuartos de primaria, que se va a realizar este estudio, se acordó los horarios y el lugar, en la cual se suministraron las pruebas de la investigación. A continuación, permitida la autorización se procede a la aplicación de los tests, lo que se efectuaron en dos sesiones de forma individual de 40 minutos, para así evitar el agotamiento y de brindar la oportunidad de que culminen la prueba, los estudiantes que lo hagan con lentitud. La ordenanza de las pruebas individuales será el siguientes: Movimientos sacádicos, velocidad lectora y comprensión lectora. Los niños estudiados se manifestaron contentos, comunicativos y con gran interés durante la ejecución de las pruebas.

2.3. Plan de análisis de datos

En primera instancia para el estudio de nuestra investigación se ha usado un análisis descriptivo de las tipologías de la muestra y de las variables aplicadas, en segunda instancia se ha suministrado una prueba de estadística de correlación (Chi-cuadrado) para la comprobación de las hipótesis planteadas. Para el tratamiento estadístico se ha utilizado el programa informático del complemento de Excel EZAnalyze.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis Descriptivo

En la Tabla 3 se puede visualizar las frecuencias para los movimientos sacádicos, en donde en los estudiantes se encontraron con movimientos oculares adecuados o inadecuados, lo que corresponde al desempeño en cuando al tiempo usado y el número de errores realizados.

Tabla 3.

Análisis descriptivo de movimientos sacádicos y el Proceso Lector.

		f	%	M	Md	DE	Min	Max	
Movimientos Sacádicos	Adecuados	10	25	Tiempo	86.18	84,96	15,49	59,27	127.81
	Inadecuados	30	75	Errores	2.47	0	4.08	0	17
Proceso Lector	Aptos	10	25	VL	83	82	28	20	136
	No Aptos	30	75	CL	4	3	3	0	10

VL=Velocidad Lectora; CL= Compresión Lectora

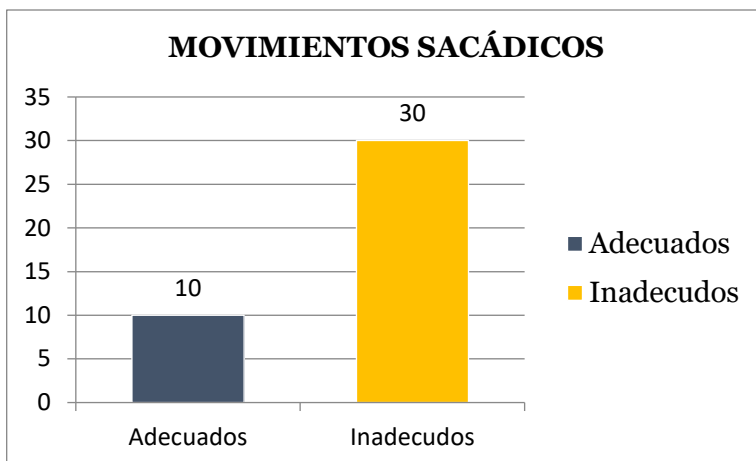
Como se demuestra en la tabla, la mayor frecuencia se obtuvo en los movimientos inadecuados, con una frecuencia de 30 casos, equivalente a un porcentaje del 75% de la muestra estudiada.

En cuanto al tiempo y errores, se presentan los resultados obtenidos en la variable (Tabla 3). Como despega la tabla 5, los valores de tiempo fluctuaron entre el mínimo de 59,27 segundos y el máximo de 127,81 segundos, con una media de 86,18 segundos y desviación estándar de 15,49. En cuando al número de errores, estos oscilaron entre 0 y 17 de máximo, con una media de 2,47 errores y una desviación estándar de 4,08.

En la figura 1 se puede observar que la mayor frecuencia de la valoración lograda son los movimientos inadecuados siendo el 75% y los movimientos adecuados con el 30%, lo que se puede visualizar gráficamente. La moda de la variable de movimientos sacádicos es la inadecuada, según se puede apreciar en la Figura 1.

Figura 1.

Gráfico de porcentajes de frecuencias en movimientos sacádicos.



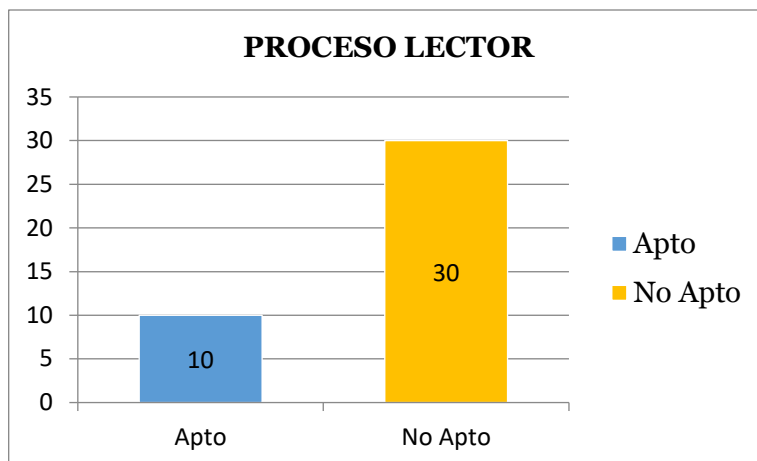
En la tabla 3 se puede observar las frecuencias de la variable del proceso lector, es decir, las cantidades de niños que se encontraron con un proceso lector apto o no apto para su edad y grado de escolaridad, el porcentaje correspondiente a cada uno de ellos y se especifica su desempeño en cuanto a su velocidad y comprensión lectora según la prueba administrada. Como se muestra en la tabla, la mayor frecuencia se adquirió en la categoría de proceso lector no apto, con una frecuencia de 30 alumnos, equivalente a un porcentaje del 75% de la muestra evaluada.

En cuanto a las medidas de la velocidad y comprensión lectora, a continuación, en la tabla 3 se presentan los resultados de la variable de proceso lector en las categorías de velocidad y comprensión. Como se manifiesta en la tabla 7, los valores de la velocidad lectora fluctuaron entre el mínimo de 20 palabras por minuto y el máximo de 136 palabras por minuto, con una desviación estándar de 28 palabras por minuto y con una media de 83 palabras por minuto. Además, en cuanto a las respuestas correctas de la comprensión lectora, estos oscilaron entre 0 y 10 respuestas correctas, con una desviación estándar de 3 respuestas correctas y con una media de 3 respuestas correctas.

En la siguiente figura se puede observar que la frecuencia mayor de la puntuación fue conseguida por la categoría del proceso lector no apto, siendo en este caso la moda de la variable. Gráficamente se visualiza una gran diferencia entre ambos niveles, según se puede apreciar en la Figura 2.

Figura 2.

Gráfico de porcentajes de frecuencias del proceso lector.



3.2. Análisis de Correlación

Para el análisis de correlación en entre las variables de movimientos sacádicos y proceso lector, lateralidad y proceso lector, y movimientos sacádicos con lateralidad se representará a través de tablas de Chi-cuadrado con sus gráficos respectivos.

3.3. Relación entre los movimientos sacádicos y el proceso lector.

La tabla de correlación de Chi-cuadrado de movimientos sacádicos y proceso lector (Tabla 4) permite visualizar el número de casos en cada categoría como el resultado de ambas variables.

Tabla 4.

Tabla de Chi-Cuadrado de movimientos sacádicos y proceso lector.

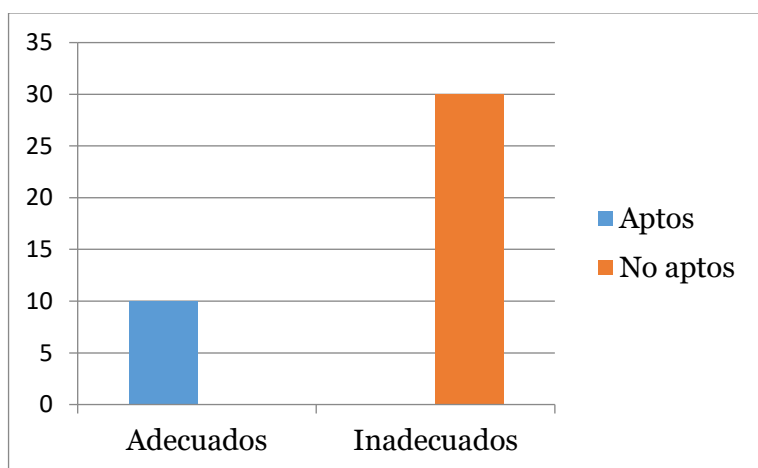
		Movimientos Sacádicos			GL	p
		Adecuado	Inadecuado	ToTal		
Proceso Lector	Apto	10	0	10	1	.00
	Esperados	2,5	7,5			
	No Apto	0	30	30		
	Esperados	7,5	22,5			
	Total	10	30	40		

En la tabla se puede visualizar que no hubo niños con movimientos sacádicos adecuados y el proceso lector no apto. Tampoco se localizaron estudiantes con movimientos sacádicos adecuados y el proceso lector Aptos. Lo más frecuente fueron los movimientos sacádicos inadecuados y el proceso lector no aptos, siendo 30 casos, equivalente al 75% de la muestra.

Se puede apreciar una asociación significativa entre los movimientos sacádicos y el proceso lector ya que el valor p de asociado a Chi-cuadrado es inferior a 0,05. Una vez conocida la relación significativa, en la figura 4 se puede valorar de forma gráfica los resultados obtenidos de la prueba del proceso lector. En esta se puede apreciar que los movimientos sacádicos adecuados y proceso lector Apto tienen 10 casos y los movimientos inadecuados y no aptos presentan 30 casos, según se puede apreciar en la Figura 3.

Figura 3.

Frecuencias de movimientos sacádicos y proceso lector.



4. DISCUSIÓN

El objetivo del presente trabajo fue la evaluación de los movimientos sacádicos, lateralidad y proceso lector para poder estudiar la posible relación entre los movimientos sacádicos, lateralidad y proceso lector en 40 niños de 8 años de cuarto de primaria. Tras el análisis descriptivo y correlación de Chi-cuadrado, se diseñó un programa de intervención neuropsicológica con el propósito de mejorar y desarrollar los procesos involucrados en las variables evaluadas. En primer lugar, mediante la evaluación de los movimientos sacádicos se pudo observar que la mayoría de niños presentan movimientos inadecuados. Por otra parte, se evaluó el proceso lector a través de la velocidad y comprensión lectora en donde se manifestó la mayoría de no aptos. Metsing y Ferreira (2008) quienes explicaron que los movimientos sacádicos son adecuados los sujetos mostraban un funcionamiento eficiente en la comprensión y velocidad lectora.

Los alumnos que tienen dificultades en los movimientos sacádicos, fijación, convergencia y acomodación, se evidencia claramente inconvenientes en el proceso lector

(Metsing, 2008). En cuanto a la correlación entre los movimientos sacádicos y el proceso lector, en esta investigación se refleja una relación significativa, los resultados son similares a las investigaciones de Lacámara (2016) quien concluyó que movimientos sacádicos inadecuados obstruían en la velocidad y comprensión lectora. Medrano (2011) manifestó que los estudiantes que presentan dificultad en la lectura se deben a los problemas de movilidad ocular.

REFERENCIAS

- Ardila, A. (2005). *Neuropsicología de los Trastornos del Aprendizaje*. México: Manuel Moderno.
- Ardila, A. (2007). What can be localized in the brain? Towards a "factor" theory on brain organization of cognition. *International Journal of Neuroscience*, 935 - 969.
- Arias, G. E. (2018). La lectura crítica como estrategia para el desarrollo del pensamiento lógico. *Revista Educación y Pensamiento*, 25(25).
- Aysel, M. (2016). The Analysis of Reading Skills and Visual Perception Levels of First Grade Turkish Students. *Journal of Education and Training Studies*, 4, 161-166. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1109427.pdf>
- Blythe, H. L. (2009). Visual information capture during fixations in reading for children and adults. *Vision Research*, 49, 1583-1591.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Devich, K. (1976). Test king Devick. <http://kingdevicktest.com/about/>.
- Dolgunsoz, E. (2016). CEFR and Eye Movement Characteris during EFL Reading: The Case of Intermediate Readers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(2), 238 - 252.
- Domínguez, C. A. (2015). Mecanismos de foto-traduccion de la melanopsina en las células ganglionares retinianas intrínsecamente fotosensibles. *Gaceta Médica*, 151,764 - 776.
- Ferré, C. V. (2006). *El desarrollo de la Lateralidad infantil. Niño Diestros - Niño Zurdo*. Barcelona: Lebón.

- Ferré, J. F. (2008). El desarrollo de la lateralidad infantil. Niño diestro – Niño zurdo. Barcelona: Instituto Médico del desarrollo infantil.
- Ferré, J. F. (2013). Neuropsicopedagogía infantil. Bases neurofuncionales del aprendizaje cognitivo y emocional. Barcelona: Lebón.
- Gila, L. V. (2009). Physiopathology and recording techniques of the ocular movements. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 3, 9-26.
- Lacámara, J. M. (2016). Relación entre eficacia en los movimientos sacádicos y proceso lector en estudiantes de currículo específico de educación. *Innovación y Desarrollo*, 1 - 80.
- Lobo, M. (2013). Lateralidad y rendimiento escolar. Logroño: Universidad Internacional de la Rioja.
- Lorenzo, J. R. (2002). Procesos cognitivos básicos relacionados con la lectura. *Procesos viso- espaciales*, 1, 1-19.
- Medrano, S. (2011). Influencia del sistema visual en el aprendizaje del proceso de lectura. *Salud Visual y Ocular*, 91-103.
- Merchán, M. H. (2011). Influencia de la percepción visual en el aprendizaje. *Ciencia & Tecnología para la Salud Visual y Ocular*, 9(1), 93-101.
- Metsing, T. y. (2008). Visual Deficiencies in Children from Mainstream and Learning. *Optometric*, 67(4), 176-184.
- Morales, J. (2020). lectura, pensamiento crítico y aprendizaje en educación superior. *Red de Investigación Educativa*, 12(2), 62-71.
- Nazurty, R., Priyanto, N., Anggia, S., y Mukminin, A. (2019). Learning Strategies in Reading: The Case of Indonesian Language Education Student Teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 7(11), 2536-2543.
- Okumura, T. W. (2006). Saccadic eye movements in children with reading disorders. *Hattatsu*, 38, 347- 352.
- Palastanga, N. F. (2006). Anatomía y Movimiento Humano. Estructura y Funcionamiento. Barcelona: Paidotribo.

- Pinzón, A. A. (2007). Asociación entre la alteración de los movimientos oculares sacádicos y la esquizofrenia: un estudio de casos y controles. *Asociación Colombiana de Psiquiatría*, 628-642.
- Ramírez-Coronel, A. A. (2018). Relación entre los movimientos sacádicos, lateralidad y proceso lector. *Espiraes Revista Multidisciplinaria de investigación*, 2(17).
- Ramírez-Coronel, A. A. (2019). Laterality and reader process: correlational study. *Espiraes Revista Multidisciplinaria de investigación*, 3(27), 105-117.
- Ridal, R. (2006). Educación motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Vergara, J. (2008). Tanta inteligencia, tan poco rendimiento ¿Podría ser la visión la clave para desbloquear su aprendizaje? Madrid: Autor.
- Vernett, M. Y. (2011). Guiding Binocular Saccades During Reading. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7(5), 1-8.

CAPÍTULO 58

LA MÚSICA COMO HERRAMIENTA FORMATIVA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL: PERCEPCIONES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN

María del Mar Bernabé Villodre

1. INTRODUCCIÓN

En los centros de formación del profesorado, se tiende a una parcelación de los ámbitos y áreas de conocimiento. Para ilustrar un ejemplo de esto, basta con revisar los currículos del Grado de Maestra/o en Educación Infantil y podrá observarse cómo en casi todas las universidades españolas se fomentan asignaturas de distintas áreas de conocimiento, asociadas a su respectiva aplicación didáctica como asignatura; pero no se cuenta con una extendida tradición en el fomento de asignaturas multi o interdisciplinares. Por ejemplo, se habla de Matemáticas o de Ciencias Naturales, pero no se cuenta con asignaturas que puedan reflejar las posibilidades de interconexión entre ambas. Esto lleva a que el futuro docente tienda a desarrollar unas propuestas didácticas poco interrelacionadas y a que, constantemente, los investigadores señalen lo necesario de dicha interrelación (Carvalho y Mendes, 2015).

Con la intencionalidad de subsanar los efectos que esta parcelación puede provocar en el alumnado más joven, parcelación que si bien puede tener un sentido en Primaria y Secundaria no se puede decir que lo tenga en Infantil, la Universidad de Valencia lleva varios cursos académicos ofertando una serie de asignaturas compartidas entre diferentes áreas de conocimiento (Musical, Plástica y Corporal):

1. Estimulación e intervención temprana: música, grafismo y movimiento.
2. Taller multidisciplinar de proyectos de expresión musical, plástica y corporal.
3. Taller multidisciplinar del área Los lenguajes: comunicación y representación

Estas áreas que confluyen tienen una amplia tradición de trabajo conjunto, tal como muestran experiencias como las de Mora y Peñalver (2012), García, et ál., (2013), Sánchez, et ál., (2014), Capistrán (2016), Mora y Peñalver (2017), Yelo (2018) y Sierra (2019); además de que tradicionalmente conforman un departamento en todas las universidades españolas. A todo esto, podría venir a sumarse el hecho de que una revisión

legislativa del *Decreto 37/2008, del Consell, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana* y del *Decreto 28/2008, del Consell, por el que se establecen los contenidos educativos del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana*, puede venir a mostrar cómo los contenidos de esas tres áreas comparten referencias las unas a las otras e, incluso, contenidos: el movimiento y la danza confluyen en las áreas Musical y Corporal. Así puede comprobarse al considerar que “[...] cuando tiene cabida el entusiasmo que la niña y el niño tienen por el uso de instrumentos, y cuando respeta y potencia su vitalidad a través del movimiento corporal” (Conselleria de Educación, 2008b, p.55031), cuando establece como contenidos del denominado “Bloque 6. El lenguaje musical” “Las canciones populares, danzas [...]” (Conselleria de Educación, 2008a, p.55017) y cuando dice que:

La educación musical en la etapa infantil se entiende como un medio de expresión y como sistema de representación por la que podrán desarrollar sus capacidades creativas, su oído musical, su sensibilidad hacia la música, su capacidad para escucharla, entenderla y practicarla como medio de comunicación de sentimientos e ideas a través del canto, del movimiento rítmico y de la expresión instrumental (Conselleria de Educación, 2008b, p.55030).

Atendiendo a esta situación, se planteó la siguiente cuestión al alumnado del Grado de Educación Infantil: qué pensaban de las posibilidades de trabajar el movimiento y la expresión corporal desde/con la música en su etapa. De los datos recopilados se esperaba extraer información relativa a materiales y/o propuestas que pudiesen incluir otras áreas diferentes a la de Corporal como, por ejemplo, la música.

Con este tipo de investigaciones se pretende mostrar al docente en formación la necesidad de potenciar perspectivas educativas interdisciplinares, tanto para su futura labor docente como en los currículos del propio Grado de Maestra/o en Educación Infantil que garanticen una educación de calidad para el alumnado de dicha etapa educativa.

2. MÉTODO

Esta investigación fue desarrollada durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2019/2020, en la asignatura de “Procesos Musicales en Educación Infantil”. Esta se realiza durante el tercer curso del Grado de Maestra/o en Educación Infantil en la Universidad de Valencia.

De corte cualitativo, se organizó una metodología interpretativa sobre el terreno y orientada a generar resultados a situaciones afines. No por ello dejó de orientarse hacia el descubrimiento para posibilitar llegar a generar un conocimiento que terminase invitando a la interpretación y comprensión del fenómeno educativo.

2.1. Preguntas de investigación

Se partió de las siguientes cuestiones:

1. ¿Está el profesorado de Educación Infantil preparado para trabajar el movimiento corporal con su alumnado? ¿Tan imprescindible le resulta el profesorado especialista?
2. ¿Podrían ver facilitado su trabajo de la motricidad con/gracias a la música?

2.2. Objetivos

A raíz de lo anterior, la investigación giró en torno a dos objetivos:

1. Conocer la percepción del profesorado sobre su capacitación profesional en torno al movimiento musicalizado.
2. Visibilizar las herramientas musicales iniciales para el trabajo motor con que cuenta el profesorado en formación.

2.3. Participantes

El alumnado implicado cursaba tercer curso del Grado de Maestra/o en Educación Infantil de la Universidad de Valencia. Concretamente, se contaba con dos de los tres grupos de horario matutino, uno de ellos en valenciano y el otro en castellano.

En uno de los grupos, el 92.50% del alumnado era femenino; y, en el otro, el 95%, lo que muestra cómo la profesión de docente en Educación Infantil sigue siendo eminentemente femenina. Así lo atestiguan autores como Carreño, et ál., (2002), Giró (2009) o Diniz y Lima (2015).

2.4. Instrumentos y técnicas

La entrevista-encuesta es una técnica que, al estar presente el entrevistador cuando se cumplimenta, permite resolver posibles dudas y controlar la entrega del documento (Estévez, et ál., 2004).

Junto con la anterior y como forma de corroborar las informaciones obtenidas para poder profundizar en las relaciones surgidas en el análisis (Vallés, 1999), se organizó un grupo de discusión (siempre tras la realización de cada práctica de aula, también comprendido como forma de retroalimentar al alumnado).

La transcripción de la información cumplió los postulados de confidencialidad y la redacción de los participantes, de acuerdo con Amponsah, et ál., (2016). También, para asegurar la validez de la información resultante, se tuvieron en cuenta las consideraciones de Cortés (1997).

Finalmente, para analizar los datos obtenidos se recurrió al análisis de contenido, de forma que se pudiesen clasificar y reducir (Fox, 1981). Así, podía hablarse de cierta objetividad, al poder repetirse sus procedimientos por parte de otros investigadores; de sistematicidad porque su análisis estaría sujeto a pautas objetivas que comprenderían todo lo que se esperaba observar; y manifiesta porque se analizó aquello que podía observarse de forma directa (García Llamas, 2003).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una primera categoría extraída tras el análisis de los datos obtenidos haría referencia a “Capacitación motora personal”, otra estaría centrada en “Organización de recursos motores-expresivos” y otra “Presencia de la música en el trabajo psicomotor”.

Centrándonos en la primera categoría, “Capacitación motora personal”, el alumnado señaló que realmente no se veían capacitadas, señalando:

“[...] siempre es mejor haber estudiado específicamente esto” (Estudiante 9).

“[...] una previa formación sobre ella podría ayudar” (Estudiante 11).

“Todavía me queda mucho por aprender” (Estudiante 16).

“Creo que ahora mismo aún tengo bastante que aprender” (Estudiante 21).

Casi todos los estudios de percepción sobre las capacidades y competencias del profesorado respecto a las distintas áreas de trabajo que componen la etapa de Infantil, muestran cómo el profesorado tiende hacia la modestia respecto a su capacitación (Carrillo y Vilar, 2016; Jiménez, 2016). Sea esta real o fingida, lo cierto es que las experiencias musicales desarrolladas en Educación Infantil no son tan numerosas como

las de otras etapas como Primaria o Secundaria; lo que podría considerarse que viene determinado porque no se consideran suficientemente preparados a nivel profesional. No obstante, todo esto, aunque el alumnado que señaló su escasa capacitación fue más numeroso, también hubo quien destacó que, aunque se veían capacitadas, necesitaban seguir ahondando en este tipo de formación:

“Capacitada sí, pero me supone una especie de “esfuerzo”” (Estudiante 10).

“Sí, ya que me considero una persona que da mucho valor a la expresión y movimiento” (Estudiante 33).

Como puede comprobarse, la percepción sobre las propias capacidades es la que lleva al futuro docente a no considerarse preparado para utilizar lo musical y lo corporal, tendiendo a considerar que es el especialista de Primaria quien sería más adecuado para desarrollar este tipo de trabajo motor musical. No obstante, desde este documento, se aboga por fomentar prácticas interdisciplinares que pueda desarrollar el propio profesorado de Educación Infantil desde la consideración de que son ellos los máximos especialistas en el alumnado de 0 a 6 años y, por tanto, quienes mejor podrán estructurar el tipo de prácticas más adecuadas para estos. Un trabajo conjunto entre docentes de Infantil y especialistas de Primaria sería adecuado, igualmente, pero la realidad de nuestra experiencia ha venido a mostrar como esto no siempre es posible.

La Estudiante 34 hizo un interesante comentario que podría reflejar lo importante de nuestra percepción ante las tareas docentes:

“Considero que todas las personas sin ser profesionalmente músicos pueden fomentar el movimiento libre/expresivo en el aula. Ya que a todos nos gusta la música y puede ser una herramienta muy útil para trabajar desde edades tempranas”.

En cuanto a la categoría “Organización de recursos motores-expresivos” quedó reflejada en sus ejemplos para trabajar la motricidad en el aula de Infantil. En este caso, primero, debe señalarse que algunas dejaron constancia de que

“Creo que me faltan ideas o recursos para saber organizar una sesión en condiciones [...]” (Estudiante 1).

“A pesar de que lo podría trabajar con mi poca formación considero que es una dinámica donde es esencial la formación docente profesional” (Estudiante 14).

“Un ejemplo para trabajar este movimiento podría ser el arte, con pintura o materiales manuales” (Estudiante 12).

Las estudiantes mostraron cómo los recursos que podían organizarse para el trabajo en estas sesiones pasarían por la utilización de música, principalmente:

“[...] dos herramientas útiles serían la música y la mímica” (Estudiante 4).

“[...] teniendo diferentes materiales con los que puedan interactuar (Aucouturier)” (Estudiante 8).

“A través de juegos y actividades grupales” (Estudiante 20).

“[...] a través de cuentos motores donde los menores se expresaran libremente” (Estudiante 29).

La Estudiante 5 señaló que, en caso de que pudiera organizar una sesión, “[...] seguro que sería con música”. Este énfasis permite enlazar con la categoría final, “Presencia de la música en el trabajo psicomotor”, que muchas incluyeron como si fuese un elemento inseparable para el trabajo de la motricidad en Infantil. Investigaciones como las de Mora y Peñalver (2012), García, Marín, Ruiz y Martínez (2013), Sánchez, Cañabate, Calbó y Viscarro (2014), Capistrán (2016), Mora y Peñalver (2017), Yelo (2018) y Sierra (2019), han insistido en esto. De hecho, casi todas las estudiantes, en la línea de esos autores citados, incidieron en la importante presencia de la música en el movimiento:

“[...] seguro que sería con música” (Estudiante 5).

“A través de la música. Considero que no hacen falta más herramientas” (Estudiante 9).

“Sí, mediante la música. No es necesario el uso de otras herramientas” (Estudiante 15).

4. CONCLUSIONES

De todo lo expuesto puede llegarse a las siguientes conclusiones, atendiendo a los objetivos iniciales:

1. Es mayor el número de estudiantes consciente de su escasa capacitación para el trabajo de una motricidad musicalizada y, por tanto, de cariz expresivo, que el alumnado consciente. Podría decirse que la formación desde ambas áreas de conocimiento (Musical y Corporal) tiene todavía mucho que ofrecer y replantearse a nivel conjunto, desde el aula de formación inicial.
2. Curiosamente respecto a la anterior conclusión, aunque puedan no considerarse conscientes ni capacitados, las herramientas propuestas para trabajar motricidad siempre incluían herramientas musicales como inseparables para dotar al

movimiento de expresividad y para ir más allá del simple y típico trabajo psicomotor en el aula de Educación Infantil.

REFERENCIAS

- Amponsah, E., Boateng, P. y Onuoha, L. (2016). Confidentiality of Accounting Academics: Consequences of Nonconformity. *Journal of Education and Practice*, 3(7), 43-54.
- Capistrán, R.W. (2016). El movimiento: recurso para el desarrollo de la expresión musical. *Arte y movimiento: revista interdisciplinar del Departamento de didáctica de la expresión musical, plástica y corporal*, 15, 43-57.
- Carreño, M., Colmenar, C., Rabazas, T. y San Román, S. (2002). *La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: Espacios histórico generacionales*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Carrilo, C. y Vilar, M. (2016). Percepciones del profesorado de música sobre competencias profesionales necesarias para la práctica. *Opción*, 32(7), 358-382.
- Carvalho, R. y Mendes, D. (2015). A prática docente na educação integral: desafios para uma aprendizagem significativa. *Metáfora Educacional*, 19, 210-228.
- Conselleria de Educación (2008a). *Decreto 37/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana*. DOGV (03/04/2008), núm.5734, referencia 2008/3829, pp.55003-55017.
- Conselleria de Educación (2008b). *Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana*. DOGV (03/04/2008), núm.5734, referencia 2008/3838, pp.55018-55048.
- Cortés, G. (1997). Confiabilidad y validez en estudios cualitativos. *Nueva Época*, 1(1), 77-82.
- Diniz, M. y Lima, J. (2015). Género e docência: Olhares sobre a formação de professoras rurais no brasil e na colômbia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(24), 167-190.

- Estévez, M., Arroyo, M. y González, C. (2004). *La investigación Científica en la Actividad Física: su Metodología*. Ciudad de La Habana: Editorial Deportes.
- Fox, D.J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- García Llamas, J.L. (2003). *Métodos de Investigación en Educación. Investigación cualitativa y evaluativa*. Volumen II. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García, E., Marín, J., Ruiz, A. y Martínez, E.J. (2013). Corporal expression as means of learning in the subject of music. *Journal of sport and health research*, 5(3), 305-318.
- Giró, J. (2009). *Mujer y educación, las maestras: Un análisis sobre la identidad de género y trabajo*. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos.
- Jiménez, V. (2016). La competencia musical del docente de Educación Infantil. Reseña. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 375-383.
- Mora, P. y Peñalver, J.M^a. (2012). Una experiencia educativa en el aula de música de Educación Secundaria Obligatoria: formación corporal a través del área de música. *Fórum de Recerca*, 17, 369-380.
- Mora, P. y Peñalver, J.M^a. (2017). ¿Expresión o consciencia corporal? Tú eliges: la formación corporal a través de la música como recurso didáctico en la ESO. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 85, 17-43.
- Sánchez, S., Cañabate, D., Calbó, M. y Viscarro, I. (2014). Música, movimiento y danza: un enfoque integrador para la formación inicial del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, 32(3), 145-158.
- Sierra, D. (2019). La inteligencia emocional en el germen de un material de iniciación al lenguaje musical y a la expresión plástica y corporal. En busca de una educación relacional. *Creatividad y sociedad*, 29, 27-61.
- Vallés, M.S. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Yelo, J.J. (2018). La recreación artística de textos e imágenes como modelo para el desarrollo de la creatividad y la integración de los lenguajes expresivos en el aula de Música. *Revista Electrónica de LEEME*, 42, 85-98.

CAPÍTULO 59

EDUCACIÓN MUSICAL EN TIEMPOS DEL COVID: UNA MIRADA EN FEMENINO

Desirée García Gil, Carolina Bonastre Vallés y Laura Cuervo Calvo

1. INTRODUCCIÓN

El estallido de la pandemia mundial provocada por la COVID-19 al inicio de 2020 ha supuesto el acontecimiento social, económico y educativo más importante de todo el siglo XXI. Aunque con características similares, todas las áreas del planeta están afrontando esta situación a partir de los medios que tienen a su alcance.

1.1. Estallido del COVID-19 en España

A finales de enero de 2020 se inicia el protocolo de identificación de la COVID-19, en España centrado, en principio, solo en personas que hubieran viajado a áreas de China en las que estaba presente la enfermedad y el 31 de enero se identifica el primer caso en las islas Canarias (Linde, 2020). Desde el ministerio se tranquiliza a la población informando sobre la escasa peligrosidad del virus y su remisión en China. La alarma social es mínima o inexistente en este momento. Al tiempo que, en Europa, concretamente en Italia, la curva de contagios empieza a subir fuertemente, así a finales de febrero se identifican en España unos 50 casos positivos (Mucientes y Sanz, 2020). Durante los primeros días de marzo el número de infectados empieza a crecer rápidamente y el día 10 ya se identifican 1500 contagiados y 35 muertos.

Posteriormente, todas las actividades educativas se suspenden durante 15 días en la Comunidad de Madrid, La Rioja y áreas de Vitoria desde el día 11 (el diario.es, 10/03). Después de este comunicado los diferentes órganos correspondientes contactan con los diversos agentes educativos para solventar de algún modo esta situación. Como ya se afirmaba, la medida se justifica en el incremento elevado de infección por Coronavirus durante el fin de semana, y se describe como una situación un tanto sorprendente. Con respecto a Educación, se suspenden las actividades educativas presenciales en todos los niveles educativos y de las prácticas curriculares externas de todas las titulaciones, Grado

y Máster, desde el 11 al 25 de marzo de 2020, ambos incluidos. El miércoles 11 de marzo por la noche se notifica a toda la comunidad universitaria que se amplía en 2 semanas el calendario académico; a los dos días se comunica que “no se realizarán exámenes ni pruebas parciales. No se pasará lista online, ni por ningún otro método”.

El número de contagiados se dispara rápidamente y se expande por todo el país. El 14 de marzo ya se computan más de 5000 contagiados y de 100 muertes. El Gobierno del país decreta el Estado de alarma y el confinamiento obligatorio por un periodo inicial de 2 semanas (Cué, 2020; Real Decreto 463/2020). Todas las actividades y celebraciones incluidas las tradicionales de Semana Santa se suspenden y el Congreso va aprobando prórrogas consecutivas de 15 días hasta el mes de junio en el que se inicia la “desescalada” por zonas de las medidas de confinamiento ante la reducción del número de nuevos casos y el progresivo vaciamiento de las UCIs. Ya en abril se asume que la actividad docente en todos los niveles educativos no será presencial y que la evaluación ordinaria de mayo tendrá también que ser en remoto. Esto afecta principalmente a la realización y evaluación de las prácticas.

1.2. Investigación derivada del estallido de la pandemia

Desde el ámbito de la ciencia, no tardó en llegar la reacción a la pandemia desde las diferentes ramas de investigación. Un elevado volumen de artículos científicos, muchos de ellos todavía en prensa, y, en menor medida, de comunicaciones en congresos y capítulos de libros especializados, han salido a la luz en 2020.

Es significativo el elevado volumen de artículos científicos publicados en abierto, datos que corroboran investigaciones recientes que atribuyen a los medios electrónicos de comunicación un papel relevante en la transmisión del conocimiento durante la actual situación excepcional (Mejía, et ál., 2020). No obstante, el confinamiento derivado de la COVID-19 y la necesidad de transmisión inmediata de la información a nivel mundial, también ha incrementado el riesgo de comunicaciones poco fiables, procedentes de contextos inciertos, sin bases científicas y susceptibles de influenciar tanto los sentimientos de la población (De las Heras-Pedrosa, et ál., 2020), como la formación de opiniones personales erróneas (Lim y Nakazato, 2020; Mercer y Weaver, 2020).

Si bien la pandemia ha alcanzado las esferas social, política y económica del planeta, debido a que ha sido producida por una emergencia sanitaria, se puede decir que las áreas de conocimiento a las que se adscriben el grueso de documentos consultados se

encuentran en Medicina y Bioquímica. Pero la producción también repercute en las Ciencias Sociales, aunque en mucha menor medida.

En este último área, las cuestiones que plantean los documentos referidos a temáticas relacionadas con la Educación son, por un lado, la *innovación educativa*, en la exploración de nuevos enfoques para la formación del profesorado, especialmente en lo referente a la formación *on-line*, y que, en el caso de la Música o la Educación Física se ven seriamente afectadas por la imposibilidad de la presencia física (Varea y González-Calvo, 2020); en la revisión de los *currícula* (Daubney y Fautley, 2020; Sabharwal, et ál., 2020; Sianes y Sánchez, 2020), puesto que el modelo curricular basado en competencias que no solo valora la adquisición de contenidos, sino también el trabajo desarrollado por el centro educativo y las familias, el razonamiento, la comprensión o la aplicabilidad de los contenidos a las realidades cotidianas, es más eficaz en la educación a distancia que el modelo curricular centrado prioritariamente en la adquisición de contenidos. Razón por la que la flexibilización curricular debería dar prioridad al modelo competencial (Luengo y Manso, 2020).

No menos presente está en las investigaciones la problemática que despierta la *brecha digital* causada por las diferentes posibilidades de acceso y uso de la tecnología en familias y docentes. Se debate, bien la falta de medios en los hogares o la escasa formación digital de los profesionales, aspectos que han planteado alarmantes desigualdades en el seguimiento de la educación a distancia. A esto se añade, la falta de autorregulación en una parte del alumnado menor de edad que no ha tenido seguimiento tutorial en los hogares (Luengo y Manso, 2020). Los especialistas apuntan que sería necesario reforzar la comunicación entre los centros educativos y familias, con la participación de más personal especializado no sólo en el ámbito curricular, sino también en el tecnológico y en el de orientación educativa (Sianes y Sánchez, 2020).

En este último aspecto, la reciente producción científica relacionada con la COVID-19, también aborda aspectos referentes a las *percepciones emocionales* de los docentes y discentes sobre el impacto ocasionado en el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia, tanto las percepciones negativas: angustia ocasionada y miedo a perder el año académico (Hasan y Bao, 2020), como las positivas: motivación y satisfacción (Lassoued, et ál., 2020).

Otro tema emergente, es la conveniencia de *exponer a la población infantil a un contexto educativo digital*, temática que todavía no ha encontrado consenso en la

comunidad científica, aunque numerosos autores valoran positivamente los esfuerzos realizados por el alumnado y el profesorado para adaptarse tan rápidamente a la modalidad docente *on-line*. En este sentido, Kim (2020) expone las tres fases por las que ha transitado la experiencia investigada: (1) preparación, (2) implementación y (3) reflexión. Jha y Arora (2020) recomiendan controlar la exposición de esta población infantil a las pantallas electrónicas, argumentando que conlleva riesgos físicos como la reducción del volumen del *córtex* y de la materia gris en la zona prefrontal del cerebro que impiden un buen desarrollo de la competencia atencional, velocidad de procesamiento, inteligencia verbal y atención sostenida, y que también afectan a la memoria a largo plazo.

Por otro lado, se recomienda poner al día las *infraestructuras*, apoyar instituciones del contexto del centro educativo y de las Administraciones. Cabe destacar el papel fundamental que se atribuye a las bibliotecas en el escenario COVID-19 y el uso de una atención pública combinada (presencial/*on-line*) que incluya, por ejemplo, la activación de redes sociales para agilizar la prestación de servicios bibliotecarios (Ifijeh y Yusuf, 2020).

En el *ámbito artístico*, se busca innovar en la utilización de estrategias docentes que desarrollen la creatividad y, por otro lado, se plantea la necesidad de aportar nuevas fórmulas para realizar los intercambios internacionales necesarios para completar la formación artística, especialmente en el caso de la danza ya que, de momento, los desplazamientos físicos están desaconsejados (Heyang y Martin, 2020). En el contexto de la Educación Musical, son pocos los estudios realizados durante la pandemia. Daubney y Fautley (2020) reflexionan sobre los efectos en el currículo de Reino Unido y el sistema de evaluación del alumnado. Cuestionan la responsabilidad que están asumiendo algunos profesores como evaluadores de Grado sin tener una formación específica para ello y las connotaciones que esta circunstancia tiene para la Educación Musical.

A partir de lo expuesto, el presente estudio analiza relatos de profesores y estudiantes de Educación Superior de una universidad pública madrileña para:

- Determinar los aspectos académicos y sociales, tanto desde el punto de vista del docente como del discente, que se vieron alterados a raíz del aislamiento social sufrido.
- Poner en valor las ventajas e inconvenientes de dicha transformación acontecida en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por todo ello, y ante la acuciante necesidad de aportar planes de mejora educativa ante un escenario de educación a distancia generalizada, consideramos relevante la luz que aporta esta investigación a lo acontecido en el área de Educación Musical, desde diferentes experiencias de mujeres que abarcan la perspectiva profesional docente y académica discente.

2. MÉTODO

Se lleva a cabo un estudio cualitativo-descriptivo (Clanfinin y Connelly, 2000) de cinco narrativas de naturaleza académica-biográfica. En concreto, los textos se analizan a través del proceso de codificación inductiva (Tójar, 2006), para llegar a obtener conclusiones de los objetivos propuestos.

2.1. Procedimiento e instrumentos de recogida de datos

En el mes de Junio de 2020, se solicitó vía mail, a los estudiantes y docentes de las asignaturas de Música de los Grados de Educación Primaria, Educación Infantil y doble Grado de Infantil y Pedagogía que escribieran sus consideraciones sobre los siguientes temas:

- 1) Suspensión de clases y actividades educativas presenciales
- 2) Clases de Música *online*
- 3) Aprendizaje musical *online*
- 4) Relación con los compañeros

De este modo, se utilizaron dos instrumentos de recogida de datos: el relato narrativo (Clandinin, et ál., 2007) articulado a través de los temas propuestos y un cuadro de registro (Perelló, 2009) con la siguiente información: a) Sexo; b) Edad; c) Titulación cursada; d) Asignaturas de Música cursadas durante la pandemia.

Finalmente, se obtuvieron narrativas de tres profesoras y cuatro alumnas de las mencionadas titulaciones.

2.2. Criterios de calidad de la investigación y consideraciones éticas

En cuanto a los criterios de calidad para asegurar la validez del contenido se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

(1) Credibilidad, transparencia, dependencia, confirmabilidad (Colás, 1995; Magaly, 2007). La información obtenida en los diferentes relatos pudo ser revisada o cuestionada si así se precisó. Además, y teniendo en cuenta las dificultades que se encuentran al estudiar contextos reales, se pretende dar consistencia a la mayoría de los datos aportados. Por último, se muestra conformidad y neutralidad con las opiniones de los informantes, sin entrar en valoraciones o modificaciones personales.

(2) Control de calidad con respecto a las versiones narrativas (Ocaña, 2006). En el análisis de los relatos se tiene en cuenta la idiosincrasia de cada informante, el cual es una parte activa de una cultura determinada, condicionada a su vez, por una serie de hábitos, valores y condicionantes implícitos.

Por lo que se refiere a las consideraciones éticas, se respetaron los siguientes aspectos:

(1) Informar a los sujetos participantes de la naturaleza de la investigación y de las posibles consecuencias (Sprague y Ciocchetti, 2009).

(2) Asegurar la confidencialidad y el anonimato de todos los sujetos (Vallejo y de Franco, 2009), no presentando ningún nombre propio ni dato concreto que se pueda utilizar para identificar a las personas que conforman el grupo de estudio.

3. ANÁLISIS DE DATOS

Las categorías de análisis tienen correlación con los temas requeridos en los textos escritos.

a) Suspensión de las clases y actividades educativas presenciales

Las profesoras fueron informadas de la suspensión de toda actividad académica presenciales un mes después de haber comenzado el segundo semestre (Profesoras 1, 2, 3), concretamente el 9 de marzo, de manera abrupta y causando cierto desconcierto general:

Cuando se comunicó que se iban a suspender las clases no teníamos mucha información sobre el Covid 19, desconocíamos la gravedad de la situación y pasamos de un día a otro de *no pasa nada a esto es muy grave* (Profesora 2)

Ya se hablaba de la posibilidad de cerrar la Universidad unos días antes, pero quizá, en mi cabeza, era una situación que sucedía lejos, en China, en Italia, ¿cómo iban a parar las clases si acabamos de comenzar? Y sucedió, de un día para otro, recibimos un mail explicando que

al siguiente se pararía la actividad presencial. Ese mismo día fui a la Facultad, parecía más una despedida de año que una suspensión de actividad (Profesora 3).

Con respecto a las alumnas, su recuerdo del momento se centra en el hecho de que, en muy poco tiempo, recibieron una serie de comunicaciones que, a pesar de la cantidad y la “constancia”, no daban información precisa de lo que estaba sucediendo (“es entendible que [...] fuese difícil hacernos llegar una explicación por parte de la universidad [...]” - Alumna 2), aún cuando fueron múltiples los organismos educativos que difundían la suspensión de todos los órganos lectivos (“Comunidad de Madrid [...] el Gabinete del Rector [...] la Universidad [...] la tutora [de Practicum y TFM]” – Alumna 1).

En cualquier caso, una de las constantes en todos los relatos analizados fue la importancia que tuvieron, por un lado, los medios de masas (televisión y radio, especialmente) a la hora de transmitir las noticias y directrices procedentes del gobierno central y, por otro lado, el *correo electrónico*, en cuanto a la comunicación por parte de los diferentes estamentos de la universidad. Si bien, los órganos de coordinación de las titulaciones, según ellas, reaccionaron tarde por lo que se refiere a las acciones que se debían emprender (Alumna 3), causando mayor confusión entre el alumnado, éstas fueron conscientes de los esfuerzos individuales de transmitir tranquilidad y atención:

La verdad es que me hubiera gustado haber recibido un poco mas de información por parte tanto de la universidad como de los docentes ya que nos encontrábamos en un momento de incertidumbre que nadie nos aliviaba. Por otro lado, sí que es verdad que varios profesores se pusieron a continuar su misión docente desde el día que se suspendieron las clases vía telemática (Alumna 4)

b) Aprendizaje-enseñanza musical *online*

Para las profesoras, el cambio más evidente en su metodología consistió en modificar el medio para impartir contenidos, esto es, asignaturas que tenían diseñadas de modo presencial y con bastante peso de ejercicios prácticos debieron pasar en muy pocos días a modalidad a distancia: “No había utilizado esta modalidad en periodos lectivos anteriores y además, tenía planteadas ambas asignaturas desde una metodología bastante procedimental” (Profesora 1).

Al tiempo, las profesoras debieron, de manera forzosa, a) compaginar su docencia con la propia formación para poder afrontar el nuevo contexto educativo (Profesoras 1 y 2), y b) utilizar más medios digitales (“Utilicé la herramienta *Kahoot!* para repasar

contenidos y comencé a impartir clases *online* mediante el campus”, Profesora 2) de los que venían utilizando hasta entonces:

Las tutorías online pasaron a ser una normalidad. Enganchaba una sesión de *google meet* con otras: al estar siempre en casa, los alumnos solicitaban tutorías a horas muy dispares (Profesora 3).

Como algunos alumnos tenían dificultades de conexión recurrí a la elaboración de videos sobre los nuevos contenidos y al uso de otras herramientas para facilitar la enseñanza online y dejé los accesos de los materiales en el campus, además de habilitar un chat para que pudiéramos estar conectados (Profesora 2).

En lo que se refiere a la tutela de Trabajos Fin de Grado y de Master, las sesiones “mantuvieron una estructura similar a las presenciales, tratando la evolución del alumnado y resolviendo posibles dudas” (Alumna 1), unido a las explicaciones constantes que hacía la tutora en cuanto al uso del dispositivo utilizado (Alumna 2). Para el resto de asignaturas de Música, las alumnas valoran muy positivamente el esfuerzo de las docentes:

La asignatura estuvo adaptada a la estructura establecida, sufriendo obvias modificaciones sobre todo en su parte práctica, sin embargo, alcanzó sus objetivos significativamente [...]; se virtualiz[ó] la asignatura y [se] facilit[ó] en todo momento todo el material disponible para su correcta docencia.”, Alumna 3).

La docente cambió la forma que tenía por costumbre para impartir los contenidos y ahora, realizaba videos explicativos de los contenidos con su voz apoyando. Además, para repasar los aprendizajes vistos realizábamos juegos con ciertas aplicaciones online que podíamos seguir cada alumno desde casa. Esta medida de explicar los contenidos mediante videos creados por la docente y con su propia voz tenía el beneficio que podías verlo siempre que te hiciera falta ya que estaba subido al CV (Alumna 4)

Sin embargo, cabe destacar que los mayores problemas que encontraron fueron debidos a sus sistemas de conexión (Alumna 1, 2, 3, y 4).

Todos estos cambios repercutieron especialmente en las horas de dedicación de las docentes (“llegando a ocupar prácticamente todo mi horario, con poco tiempo para el descanso”, Profesora 1): las profesoras, a pesar de señalar la buena acogida de los alumnos ante el cambio de metodología manifiestan repetidamente situaciones de *stress*, ya que no dispusieron del tiempo de preparación necesario para ello:

Para poder organizar mi tiempo de trabajo la única solución era reducir mis horas de sueño y trabajar por la noche cuando todos dormían en los proyectos de investigación, respuestas a

correos y preparación de materiales o exploración de herramientas para elaborarlos. Se comenzó a notar una sobrecarga horaria pues durante el mes de abril comencé a cambiar el formato de los materiales para adecuarlos a una enseñanza no presencial y a indagar en nuevas herramientas que me pudieran ser útiles para las clases no presenciales. Todo ello provocó que la jornada de trabajo fuera algunos días extremadamente larga respecto a lo habitual, lo cual fue una clara desventaja (Profesora 2).

C) Relación con los compañeros

Todas las alumnas señalan que la relación con los compañeros aumentó a través de los dispositivos electrónicos, especialmente en el uso del WhatsApp: esto procuró que los alumnos más solitarios durante las clases presenciales hicieran esfuerzos para su socialización telemática (Alumna 3). Así, además de los contenidos personales – especialmente emocionales derivadas de la situación de aislamiento– estos dispositivos procuraron un intercambio académico fluido, que algunas informantes han revelado como más activo y constante que el que se producía durante la asistencia a la Universidad (Alumna 4):

[noticias relativas a la]Universidad y al Grado como a la normativa estatal referente al confinamiento [...] aquellas sobre el estado de las becas, sobre la graduación, sobre aspectos concretos de las asignaturas y sobre cursos online e iniciativas, entre otros (Alumna 1).

[...] en ocasiones compartíamos portales de búsqueda que nos habían sido útiles, libros que nos parecían interesantes o dudas sobre las normas APA que debíamos tener en cuenta. Además me pareció una situación muy provechosa, puesto que estábamos al corriente del proceso del otro/a compañero/a respecto a su trabajo y compartíamos datos que aprendíamos durante la elaboración del propio proceso de búsqueda y que nos parecía relevante el tema elegido por el otro o la otra para su TFG (Alumna 2).

5. CONCLUSIONES

En lo que se refiere al primero de los objetivos planteados cabe destacar que tanto las alumnas como profesoras manifiestan que el cambio más evidente que se produjo durante el estado de aislamiento fue el aumento de sus competencias digitales, a través, especialmente, de la formación y el uso constante de las tecnologías. Además, se reforzó el sentimiento de grupo, especialmente por parte de las alumnas; esto corresponde con la importancia de los jóvenes de socialización hacia sus iguales. Las alumnas no revelan un cambio tan significativo como sus docentes, quizá motivado por el hecho de que eran usuarios avanzados de tecnologías, por lo que la transformación se debió más al nuevo

uso que hacían de los aparatos electrónicos. Respecto a los aspectos académicos se considera que se intentaron mitigar los aspectos negativos que pudieron causar los primeros momentos de incertidumbre comunes a todos los participantes.

Teniendo en cuenta ahora el segundo de los objetivos, debe tenerse en cuenta que uno de los mayores beneficios durante este periodo fue el contacto continuo entre profesora-alumna; aunque unas de las mayores dificultades vienen derivadas de los problemas de conectividad por parte de las alumnas. Esto revela en algunos casos, una diferencia económica entre los alumnos que incide directamente en la mayor o menor posibilidad de aprendizaje.

Por otro lado se refleja en los textos que la metodología utilizada en el aula de manera presencial no era compatible con las necesidades de una educación a distancia. Todo ello desvela que el profesorado participante en un centro de enseñanza donde prima la presencialidad actualmente pueden estar más preparados para un cambio de metodología según la modalidad del aprendizaje. También se puede considerar que esta situación ha forzado a los docentes a mejorar sus competencias digitales.

REFERENCIAS

- Clandinin, D. J., Pushor, D., y Orr, A. M. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21-35. <https://doi.org/10.1177/0022487106296218>
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Colás, M. P. (1995) La metodología cualitativa. En. M. P. Colás y L. Buendía (Eds.). *Investigación Educativa*. (pp. 249-295). Sevilla: Alfar.
- Cué, C. E. (2020, 14 de marzo). El Gobierno informa de que es la única autoridad en toda España, limita los desplazamientos y cierra comercios. EL PAÍS. <https://elpais.com/espana/2020-03-14/el-gobierno-prohibe-todos-los-viajes-que-no-sean-de-fuerza-mayor.html>
- Daubney, A. y Fautley, M. (2020). Editorial Research: Music education in a time of pandemic. *British Journal of Music Education*, 37(2), 107-114. <https://doi.org/10.1017/S0265051720000133>

- De las Heras-Pedrosa, C., Sánchez-Núñez, P. y Peláez, J.I. (2020). Sentiment analysis and emotion understanding during the COVID-19 pandemic in Spain and its impact on digital ecosystems. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 1-22. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155542>
- Hasan, N. y Bao, Y. (2020). Impact of “e-Learning crack-up” perception on psychological distress among college students during COVID-19 pandemic: A mediating role of “fear of academic year loss”. *Children and Youth Services Review*, 118, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105355>
- Heyang, Y. y Martin, R. (2020). A reimagined world: international tertiary dance education in light of COVID-19. *Research in Dance Education* [en prensa]
- Ifijeh, G. y Yusuf, F. (2020). Covid – 19 pandemic and the future of Nigeria's university system: The quest for libraries' relevance. *Journal of Academic Librarianship*, 46(6), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2020.102226>
- Jha, A.K. y Arora, A. (2020). The neuropsychological impact of E-learning on children. *Asian Journal of Psychiatry*, 54, 102-306. <https://doi.org.10.1016/j.ajp.2020.102306>
- Kim, J. (2020). Learning and Teaching Online During Covid-19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 145-158. <https://doi.org.10.1007/s13158-020-00272-6>
- Lassoued, Z., Alhendawi, M. y Bashitialshaer, R. (2020). An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the covid-19 pandemic. *Education Sciences*, 10(9), 1-13. <https://10.3390/educsci10090232>
- Lim, S. y Nakazato, H. (2020). The emergence of risk communication networks and the development of citizen health-related behaviors during the COVID-19 pandemic: Social selection and contagion processes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 1-12. <https://doir.org.10.3390/ijerph17114148>
- Linde, P. (2020, 31 de enero). Sanidad confirma en La Gomera el primer caso de coronavirus en España. *El País*. https://elpais.com/sociedad/2020/01/31/actualidad/1580509404_469734.html
- Luengo, F., Manso, J. (Coord.) (2020). *Informe de investigación COVID19. Voces de docentes y familias*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

- Magaly, D. (2007). El rigor en la Investigación Cualitativa: Técnicas de Análisis, Credibilidad, Transferibilidad y Confirmabilidad. *Revista Venezolana de Investigación*, 7(1), 17-26.
- Mejía, C.R., Ticona, D., Rodríguez-Alarcón, J.F., Ruiz, P.G. y Tovani-Palone, M.R. (2020). The media and their informative role in the face of the coronavirus disease 2019 (COVID-19): Validation of fear perception and magnitude of the issue (MED-COVID-19). *Electronic Journal of General Medicine* 17(6), 239-251.
- Mercer, K., y Weaver, K.D. (2020). Evaluative Frameworks and Scientific Knowledge for Undergraduate STEM Students: An Illustrative Case Study Perspective. *Science and Technology Libraries* [en prensa].
- Mucientes, E. y Sanz, S. (2020, 1 de marzo de 2020). Coronavirus, última hora: una mujer ingresada en la UCI en Navarra eleva a 58 los contagiados en España. *Elmundo.es*, <https://www.elmundo.es/ciencia-y-salud/salud/2020/02/29/5e59be4921efa078458b4640.html>
- Ocaña, A. (2006). Desarrollo profesional de las maestras de educación musical desde una perspectiva biográfico-narrativa. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical-RECIEM*, 3, 3. <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/RECI0606110003A>
- Perelló S. (2009). *Metodología de la Investigación Social*. Madrid: Dykinson.
- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19.
- Sabharwal, S., Ficke, J.R., y LaPorte, D.M. (2020). How We Do It: Modified Residency Programming and Adoption of Remote Didactic Curriculum During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Surgical Education*, 77(5), 1033-1036. <https://10.1016/j.jsurg.2020.05.026>
- Sianes, A. y Sánchez, E. (2020). E-learning en 15 días. Retos y renovaciones en la Educación Primaria y Secundaria de la República de Croacia durante la crisis del COVID-19. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 81-195.
- Spector-Mersel, G. (2010). Narrative research: Time for a paradigm. *Narrative inquiry*, 20(1), 204-224. <https://doi.org/10.1075/ni.20.1.10spe>

- Sprague, R., y Ciocchetti, C. (2009). Preserving identities: protecting personal identifying information through enhanced privacy policies and laws. *Alb. LJ Sci. & Tech.*, 19, 91-140.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Vallejo, R., y de Franco, M. F. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *REDHECS*, 7(4), 117-133.

CAPÍTULO 60
EL EMPLEO DE LA PLATAFORMA KAHOOT! EN EL GRADO DE
HISTORIA Y CIENCIAS DE LA MÚSICA DE LA UNIVERSIDAD DE
GRANADA: LA EXPERIENCIA DEL ALUMNADO A TRAVÉS DE RELATOS
BIOGRÁFICO-NARRATIVOS

Consuelo Pérez-Colodrero

1. INTRODUCCIÓN

La docencia en las facultades de Humanidades españolas generalmente comporta la atención a un número elevado de estudiantes, cuya participación activa en las clases y evaluación suscita no pocas dificultades en un sistema que procura satisfacer estas necesidades y exigencias de manera más personalizada.

La plataforma *Kahoot!* es un sistema de respuesta personal o en grupo que, basado en el juego, transforma el proceso de enseñanza-aprendizaje (Batista-Da-Silva, et ál., 2018), de tal suerte que el estudiantado aprende desde una perspectiva lúdica (Jaber-Mohamad, et ál., 2016), se fomenta su motivación, compromiso y participación activa (Shaples, 2000; Wang, 2015) y, al tiempo, se desarrolla la competencia digital (Álvarez-Rosa, et ál., 2018).

Teniendo en cuenta estas bondades, el Proyecto de Innovación Docente *Kahoot!*, una herramienta para fomentar la participación y el aprendizaje activo del alumnado, concedido por el Plan de Formación e Innovación Docente de la Universidad de Granada en su convocatoria para 2018/2020 (n.º 350), ha implementado dicha plataforma en una serie de asignaturas estratégicas de los grados en Historia y Ciencias de la Música y de Historia del Arte de la Universidad de Granada y en el Grado en Musicología de la Universidad Complutense de Madrid (Tabla 1). Obrando así, se esperaba (a) alcanzar los resultados que la literatura científica apunta para este recurso, al tiempo que (b) replicar los resultados obtenidos por proyectos similares desplegados en otras universidades españolas (Cano-Barquilla, 2017; Rodríguez-Rodríguez, 2017; Rodríguez-Fernández, 2017; Carrizoso-Prieto, 2017). Se esperaba, entonces, (a) mejorar la participación, motivación y rendimiento del estudiantado y (b) llevar a término una parte de la

evaluación continua que exige las memorias *Verifica* de una manera lúdica y mediada por la tecnología.

Este trabajo ofrece la valoración del estudiantado del Grado en Historia y Ciencias de la Música de la Universidad de Granada que ha participado en el citado proyecto de investigación. Más concretamente, recoge el parecer y sentir del estudiantado de las asignaturas FEME1, MMA y HPM2.

Tabla 1

Relación de asignaturas en las que se ha aplicado el PID 350

Universidad	Grado	Asignatura	Curso	Cuatrimestre	N.º Estudiantes
UGR	HCCM	FEME1	1º	1º	80
	HCCM	IMMT	1º	1º	80
	HA	FHA	2º	1º	65
	HCCM	HPM2	2º	2º	79
	HCCM	HMEM	2º	2º	30
	HCCM	MEI	2º	2º	76
	CA	MMA	2º	2º	65
	HCCM	AN2	3º	1º	65
	HCCM	MMA	3º	2º	70
	HCCM	OIM	4º	1º	30
	LML	MTI	4º	2º	65
UCM	HA	HCA	4º	2º	30
	PI	DEM	2º	1º	50
Total de estudiantes alcanzados (aprox.):					855

Nota:

CA: Grado en Comunicación Audiovisual

DEM: Desarrollo de la Expresión Musical

FEME1: Fundamentos de la Expresión Musical y su Evolución I (Obligatoria)

FHA: Fuentes e Historiografía de la Historia del Arte (Obligatoria)

HA: Grado en Historia del Arte

HCA: Historia de la Crítica de Arte

HCCM: Grado en Historia y Ciencias de la Música

HMEM: Historia y Metodología de la Enseñanza Musical

HPM2: Historia y Pensamiento Musical 2: Renacimiento y Barroco

IMMT: Introducción a la Musicología: Métodos y Técnicas de Investigación (Obligatoria)

LML: Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas

MAES: Master de Profesorado en Enseñanza Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

MEI: Historia de la música española e iberoamericana: historia y patrimonio I

MMA: Música y Medios Audiovisuales

MTI: Música y Teatro Italianos

OIM: Organología e Iconografía Musical (Optativa)

PI: Doble Grado en Maestro en Educación Infantil y Pedagogía

UCM: Universidad Complutense de Madrid

UGR: Universidad de Granada

2. MÉTODO

Dado que el objeto de estudio son las valoraciones del alumnado del Grado en Historia y Ciencias de la Música, se hizo necesario acceder a la comprensión que este tenía respecto a dicha dimensión. En consecuencia, se optó por un enfoque cualitativo-fenomenológico (Van-Manen y Adams, 2010), que ha puesto el énfasis en la técnica relato biográfico como el recurso metodológico para llevarlo a término.

La selección de la muestra ha tenido un carácter accidental, ya que se ha contado con el alumnado que voluntariamente ha satisfecho un cuestionario *online* cuyos resultados complementan los obtenidos a través de los *Kahoot!* lanzados en clase como parte de los mecanismos de control del PID de referencia. Se han analizado un total de 35 relatos de alumnos y alumnas del Grado en Historia y Ciencias de la Música de la Universidad de Granada del curso académico 2019/2020.

2.1. Instrumento

El instrumento utilizado para obtener información ha sido el formulario señalado y, más concretamente, los relatos biográficos incluidos en él, cuya pertinencia para este tipo de investigaciones ha sido subrayada por varios especialistas (Duero y Limón-Arce, 2007). Dicho formulario fue elaborado usando la herramienta que al efecto provee Google y fue puesto a disposición del estudiantado implicado en el PID a través de la Plataforma de Recursos de Apoyo para la Docencia (PRADO) de la Universidad de Granada. Su objetivo era obtener una valoración respecto al posible beneficio y utilidad de la mencionada plataforma, así como detectar las fallas o potenciales usos inadecuados. Dicho cuestionario parte del propuesto por Cano-Barquilla (2017), al que se añadieron cuatro preguntas que complementaban el sentido de las informaciones a recabar (Tabla 2). Así, constaba con un total de siete ítems, de los que una parte se respondía a través de una escala del 1 al 4 tipo Likert y otra por medio de espacios de respuesta larga, y/o

abierta, que propiciaban el medio para la elaboración de los relatos personales en torno a la experiencia con la plataforma *Kahoot!* que resultan de especial utilidad para este trabajo.

2.2. Procedimiento

El estudio de los relatos que constituye el núcleo del presente trabajo se ha llevado a cabo a través del análisis de documentos, una técnica atractiva y útil en tanto que, empleándola, los textos se erigen en sustitutos del registro de actividades que quien investiga no puede, por diferentes razones, observar directamente, tal y como ha apuntado Stake (2006).

Tabla 2

Cuestionario lanzado al estudiantado del Grado en Historia y Ciencias de la Música

Pregunta	Respuestas			
	Masculino	Femenino	3°	4°
Sexo	Masculino	Femenino		
Edad	Respuesta abierta			
Curso	1°	2°	3°	4°
¿Ha hecho uso en clase alguna vez de “clickers” o dispositivos electrónicos?	Sí	No		
¿Había usado en alguna actividad docente dispositivos móviles?	Sí	No		
¿Conocía o había empleado con anterioridad la plataforma Kahoot!?	Sí	No		
De contestar «sí» en la anterior pregunta, indique dónde	Respuesta abierta			
¿Considera acertado el empleo de sus propios dispositivos móviles en la docencia presencial?	Sí	No		
¿Cómo considera que es el uso de la página web https://kahoot.it/ mediante un dispositivo móvil?	Muy difícil	Difícil	Fácil	Muy fácil
¿Está de acuerdo en la utilización de esta herramienta?	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
La utilización de la plataforma Kahoot ¿ha contribuido a aumentar su interés por las diferentes asignaturas?	No ha contribuido	Ha contribuido poco	Ha contribuido bastante	Ha contribuido mucho

Describa, empleando el espacio que precise, si considera útil y pertinente el empleo de *Kahoot!* en clase y, de ser así, **Respuesta abierta** por qué.

Fuente: Elaboración propia

Cada uno de los relatos analizados ha sido identificado, a la hora de ofrecer su transcripción, de la siguiente forma: en primer lugar, con el código AUT, seguido de una O/A (alumno/a) y un número de orden. Así, por ejemplo, el relato autobiográfico que lleva por código AUTA2 indica que es el emitido por la alumna que ocupa el lugar 2 en el análisis, garantizándose así el anonimato. No se ha seguido ningún criterio específico a la hora de asignar el orden de análisis. El análisis de los datos procedentes de los relatos biográficos se organizó en los niveles progresivos de reducción y estructuración de la información, para lo que se han adaptado las propuestas de Jarauta-Borrasca, et ál., (2016) (Tabla 3).

Tabla 3

Unidades de significado y porcentajes asociados a las metacategorías y categorías de análisis aplicadas a los relatos biográficos

Metacategoría	Categoría	Código	Unidades	Porcentaje
Positivo	Útil	POSUT	34	25,2
	Activo	POSACT	16	11,8
	Divertido	POSDIV	23	17
	Autoevaluación	POSAUTO	23	17
	Evaluación	POSEVAL	8	5,9
	Competitividad	POSCOMP	3	2,2
	Continuo (aprendizaje)	POSCONT	20	14,8
Negativo	Tiempo	NEGTI	3	2,2
	Datos	NEGDAT	3	2,2
	Competitividad	NEGCOMP	2	1,4
Total			135	100%

Fuente: Elaboración propia

3. RESULTADOS

En un primer análisis, se comprueba que, de la totalidad de los relatos, 23 pertenecen a alumnas (65,7%) y 12 a alumnos (34,3%), por lo que, de partida, se percibe mayor interés en la participación en este tipo de estudios entre el colectivo femenino. La mayor parte de este alumnado (48,5%) se encuentra en el tercer curso del Grado en Historia y Ciencias de la Música, aunque también existe una importante presencia de estudiantes de segundo año (34,3%). El 85,7% de participantes tenían experiencia previa en el uso de *Kahoot!*, con frecuencia porque lo habían empleado en asignaturas de cursos precedentes

—HPM2 (44%) o FEME1 (16,1%)— o bien porque ya habían usado la plataforma de gamificación durante el Bachillerato (11,4%). Más del 90% de quienes resolvieron el cuestionario (91,4%) se muestra “De acuerdo” o “Muy de acuerdo” en emplear *Kahoot!* en las diferentes asignaturas y una amplia mayoría considera que ha contribuido notablemente a su interés por la materia (60%) y a mejorar su preparación en la misma (65%).

La lectura pormenorizada de los textos, además, apunta otras situaciones y procesos. Así, llama la atención que el estudiantado subraye constantemente la utilidad de la plataforma virtual, cuyo interés con frecuencia relaciona con su capacidad para generar un entorno lúdico:

“Me ha parecido útil porque al ser un tipo test a modo de juego se hace muy ameno, [...] te obliga a estudiar la materia durante el curso” (AUTA1-POSUT-POSDIV-POSCONT)

“Es muy útil para afianzar conocimientos, quedarse con conceptos clave, prepararse de cara a la evaluación final” (AUTA16-POSUT-POSAUT-POSEVAL)

“Me parece una herramienta útil, ya que es una forma de valorar tus conocimientos de una forma más amena” (AUTO18-POSUT-POSAUTO-POSDIV).

“Me parece útil, pues es una manera rápida y lúdica de participar en clase” (AUTO33-POSUT-POSDIV-POSACT).

“Su utilidad erradica en su similitud a un "juego" que genera interés por medio de la competitividad” (AUTO26-POSUT-POSDIV-POSCOMP).

Asimismo, la valoración de *Kahoot!* por parte del alumnado se relaciona con la eficacia de esta herramienta para organizar y gestionar tareas de estudio, bien sea porque incentiva un proceso continuo de enseñanza-aprendizaje, bien sea porque propicia la autoevaluación. Este tipo de *vínculo* se expresa con diferentes fórmulas:

“Lo considero útil en clase [...] como método de autoevaluación, algo ayuda muchísimo al alumno y orienta muy bien” (AUTA3-POSUT-POSAUTO).

“Lo considero útil, pertinente y muy positivo porque es una forma interactiva de afianzar los conocimientos, de comprobar si estoy asimilando los contenidos y me motiva a atender más durante la clase y sobre el temario” (AUTA6-POSACT-POSAUTO-POSACT).

“Me parece una herramienta muy útil para repasar mucho contenido en poco tiempo, y, además, sus sistema de puntos y clasificaciones hace que te lo tomes mucho más en serio (AUTA11-POSUT-POSAUTO-POSCOMP).

Igualmente, es sugestivo que los textos analizados indiquen que *Kahoot!* incentiva el aprendizaje activo y motiva a los y las estudiantes a participar en el aula y a ser protagonistas del proceso educativo.

“Creo que el ranking de puntuaciones más altas, motiva a los alumnos a conseguir la mayor puntuación posible” (AUTA1-POSCOMP-POSACT).

“Me parece una buena herramienta ya que, a la vez que posibilita el recordatorio de conceptos impartidos durante la docencia, fomenta la diversión y la interacción mayor entre el alumnado y el contenido del temario” (AUTA7-POSAUTO-POSDIV-POSACT).

“Creo que mantiene al alumnado atento, ayuda a concretar y precisar algunos temas estudiados” (AUTO27-POSACT-POSAUTO).

“Es una herramienta interactiva, educativa y lúdica que propicia la atención en las clases” (AUTO28-POSACT-POSDIV).

Resulta llamativo, además, que *Kahoot!* sea capaz de generar una auténtica comunidad de aprendizaje, a la que no escapa la competitividad sana:

“Creo que es una herramienta muy útil donde se puede dar una competición sana, al no entrar de por medio una nota que pueda perjudicar la evaluación” (AUTA1-POSUT-POSCOMP).

“*Kahoot!* es muy útil porque permite afianzar conocimientos, comparar el nivel del alumnado tanto de forma individual como en colectivo de la clase y por su carácter competitivo” (AUTA4-POSUT-POSAUTO-POSCOMP).

“Su utilidad erradica en su similitud a un ‘juego’ que genera interés por medio de la competitividad” (AUTO26-POSUT-POSDIV-POSCOMP).

No obstante, a la hora de valorar cualitativamente este recurso docente, el alumnado también expresa aspectos negativos sobre esta plataforma, como que, en ocasiones, el tiempo asignado a las respuestas puede actuar como factor de estrés y mermar el disfrute y la capacidad del estudiantado:

“La experiencia es buena, aunque con algo de presión por el tiempo” (AUTA35-NEGTI).

“Resulta útil como herramienta complementaria, pero no debería sustituir exámenes porque a veces no va muy bien y no tenemos mucho tiempo para pensar las respuestas” (AUTA12-POSUT-POSEVAL-NEGTI).

“Sin duda ayuda en el aprendizaje de las asignaturas, aunque a veces nos cause un poquito de estrés con el tiempo” (AUTA15-POSCONTI-NEGTI).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo es el primero que aborda los resultados del empleo de *Kahoot!* en el alumnado del Grado en Historia y Ciencias de la Música de la Universidad de Granada y, en este sentido, su aportación radica en que introduce un primer análisis de las apreciaciones estudiantiles. Estas se erigen en las claves por las que la plataforma resulta un recurso docente válido y útil, apto para convertirse en una herramienta para estimular la participación, desplegar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un entorno más lúdico y mejorar los resultados académicos alcanzados por los y las estudiantes, tal y como ya han señalado otros trabajos (Caraballo, et ál., 2017; Guzmán-Duque, et ál., 2018; Jiménez, et ál., 2016; Martín-Suelves, et ál.,2018; Plump y LaRosa, 2017; Ramos y Botella, 2017).

En términos generales, respondiendo a los objetivos marcados, los resultados ponen de manifiesto una percepción muy favorable del estudiantado del Grado de Historia y Ciencias de la Música en torno al uso de la plataforma *Kahoot!*. En este sentido, las razones que apuntan los y las discentes entroncan con las señaladas por la literatura científica sobre el particular, fundamentalmente cuando destacan su valor a la hora de desarrollar sus actividades (Ghemawat, 2017) y, sobre todo, cuando destaca sus beneficios a la hora de organizar y gestionar diferentes tareas de estudio, generalmente asociadas al repaso o a los preparativos de la evaluación de las diferentes asignaturas, como también han apuntado Henderson, et ál., (2017). Otro de los aspectos positivos de *Kahoot!* que descubre este estudio es su capacidad para suscitar el compromiso y la motivación del estudiantado (Alhammad y Moreno, 2018; Subhash y Cudney, 2018), que además disfruta de la generación de espacios de competencia (Moreno, et ál., 2018) y de la facilidad de interacción con el resto de personas usuarias (Ibarra, et ál., 2017; Montes y Vallejo, 2016). Probablemente estas sean algunas de las razones por las que la mayor parte de quienes han participado en el cuestionario perciban que la herramienta propuesta

contribuye de manera notable a que mejore su interés y, sobre todo, su desempeño y preparación en las diferentes asignaturas en las que se ha implementado.

A la luz de los resultados ofrecidos, parece evidente que *Kahoot!* es una herramienta eficiente, pues consigue que el estudiantado se sienta integrado en los procesos y que encuentre un espacio apropiado para el aprendizaje a través de recursos prácticamente ubicuos y de bajo coste (Gikas y Grant, 2013; Moreira, et ál., 2017), superando así algunas de las dificultades habituales de incorporar recursos innovadores a los procesos de enseñanza-aprendizaje de las instituciones de enseñanza superior.

REFERENCIAS

- Alhammad, M., y Moreno, M. (2018). Gamification in software engineering education: A systematic mapping. *Journal of Systems and Software*, 141, 131-150.
- Álvarez-Rosa, V., Velasco-Marcos, E., Nevot-Navarro, M., Marcet-Rodríguez, V. y Castrillo-de-la-Mata, I. (2018). La competencia digital en la universidad con la aplicación *Kahoot!* En *Innovative strategies for Higher Education in Spain* (pp. 49-57). Eindhoven, NL: Adaya Press. [SEP]
- Batista-Da-Silva, J., Andrade, M.E., Rodrigues-de-Oliveira, R., Leite-Sales, G. y Vieira-Alves, F.R. (2018), Tecnologias digitais e metodologias ativas na escola: o contributo do Kahoot! para gamificar a sala de aula, *Revista Thema*, 15(2), 780-791. <https://doi.org/10.15536/thema.15.2018.780-791.838>
- Cano-Barquilla, P. (2017). *Plataforma de aprendizaje Kahoot! para la mejora de la enseñanza en diferentes grados del área de Ciencias de la Salud. Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente*. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/43627/1/Proyecto%20de%20Innovación%20número%2046-Curso%202016-2017.pdf>
- Caraballo, M., Peinado, H., y González, M. (2017). Gamificación en la educación, una aplicación práctica con la plataforma *Kahoot!* *Anales de ASEPUMA*, 25, 1-17.
- Carrizoso-Prieto, E. (2017). Introducción de la Gamificación en la Docencia. Cuestionarios Interactivos con *Kahoot!* En Delgado García, A.M. y Beltrán Heredia, I. (coords.), *Las TIC y las buenas prácticas en la docencia del Derecho* (pp. 67-74). Barcelona: Huygens. [SEP]

- Duero, D.G. y Limón-Arce, G. (2007). Relato autobiográfico e identidad personal: un modelo de análisis narrativo. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 2(2), 232-275.
- Guzmán-Duque, A., Mendoza-Paredes, J. y Tavera-Castillo, B. (2018). Kahoot!: un mecanismo de innovación para la educación universitaria. En Roig-Vila, R. (ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 633-640). Barcelona: Octaedro.
- Henderson, M., Selwyn, N., y Aston, R. (2017). What works and why? Student perceptions of 'useful' digital technology in university teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1567-1579.
- Jaber-Mohamad, J.R., Farray, D., Caraballo, A., Santos, Y., Velázquez-Wallraf, A.S. y Suárez-Cabrera, F. (2016). Empleo de Kahoot! como herramienta de gamificación en la docencia universitaria. En *III Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC Las Palmas de Gran Canaria* (pp. 225-228). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Jarauta-Borrasca, B., Medina-Moya, J.L. y Mentado-Labao, T. (2016). La transformación del saber en la enseñanza universitaria. Una aproximación desde el estudio del CDC. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 471-485.
- Jiménez, A., Gámez, J., y Gómez, J. (2016). Una propuesta para el refuerzo de conceptos matemáticos a través de Kahoot!. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*.
- Martín-Suelves, D., Vidal-Esteve, M.I., Peirats-Chacón, J. y López-Marí, M. (2018). Gamificación en la evaluación del aprendizaje: valoración del uso de Kahoot! En *Innovative strategies for Higher Education in Spain* (pp. 8-17). Eindhoven, NL: Adaya Press.
- Moreno, A., Ureña, J., Luna, M., de la Cruz, J., Roldán, T., Castro, T., Agugliaro, M., Salmerón, E., Gil, F., y Alcaide, A. (2018). El uso de los sistemas de respuesta interactiva como herramienta para favorecer el aprendizaje proactivo en ingeniería. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 5, 91-96.

- Plump, C., y LaRosa, J. (2017). Using Kahoot! in the classroom to create engagement and active learning: a game-based technology solution for elearning novices. *Management Teaching Review*, 2(2), 151-158.
- Ramos, S., y Botella, A. (2017). Innovación y Didáctica Musical para la docencia del siglo XXI en Educación Superior. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 12, 155-169.
- Rodríguez-Fernández, L. (2017). *Smartphones* y aprendizaje: el uso de *Kahoot!* en el aula universitaria, *Revista Mediterránea de Comunicación*, 8(1), 181-190.
- Rodríguez-Rodríguez, E. (2017). *Herramienta Kahoot! como estrategia para fomentar la participación y el aprendizaje activo del alumno. Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente*. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/45131/1/Memoria%20proyecto%2043.pdf>
- Shaples, M. (2000), The design of personal mobile technologies for lifelong learning», *Computers & Education*, 34, 177-193.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Van-Manen, J.V. y Adams, C.A. (2010). Fenomenology. En Peterson, P., Baker, E. y McGraw, B. (eds.), *International Encyclopaedia of Education* (pp. 449-455). Oxford, UK: Elsevier.
- Wang, A.I. (2015). The wear out effect of a game-based student response system. *Computers & Education*, 82, 217-227.

CAPÍTULO 61

UNA EXPERIENCIA BIOGRÁFICA DE USO DE LAS TIC EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

Fernando José Sadio-Ramos, María Angustias Ortiz-Molina, Antonio José Moreno-Guerrero, María del Mar Bernabé-Villodre y Jesús López-Belmonte

1. INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han tenido una enorme influencia en aspectos de nuestras vidas, tanto a nivel profesional como personal, mejorando el intercambio de conocimientos y aumentando la información y flujo de comunicación (De Brabander y Glastra, 2020; Makonye, 2020; Seifert y Cotten, 2020). Cuando se hace referencia a las TIC, se debe tener presente que se centra en un conjunto de aspectos en los que se relacionan, por un lado, los elementos que conforman la telecomunicación física, centrado en los sistemas y redes en forma de tecnologías celulares, de voz, correo, radio y televisión (Agyei, 2020; Kim y Lee, 2020), y por otro lado en el hardware y el software necesarios para recoger, almacenar, procesar y presentar información (Clara y Jara, 2020; Shamir-Inbal y Blau, 2020).

En el ámbito educativo, la inclusión de las TIC en la sociedad ha influido —plenamente— en los procesos de enseñanza y aprendizaje, fomentando que —cada vez más— los docentes se beneficien de sus potencialidades (Lemmetty y Collin, 2020), reportadas desde la óptica docente hasta en los propios discentes (Goh y Sigala, 2020). Concretamente, la tecnología educativa promueve una mejora de la motivación (Hrastinski y Rising, 2020), el acceso a infinidad de recursos educativos (Pacheco-Cortés e Infante-Moro, 2020), así como una mayor actitud en los estudiantes quienes valoran y acogen positivamente las metodologías activas con carácter innovador (Bardakci y Unver, 2020). En este sentido, se puede determinar que las TIC han pasado de ser una simple herramienta de apoyo en los espacios de aprendizaje (Ifinedo, Rikala y Hamalainen, 2020), a convertirse en una parte indisociable de los procesos pedagógicos de la actualidad (Dong y Xu, 2020), generando la aparición de nuevos entornos

formativos (Chen y Wu, 2020) y nuevas experiencias de aprendizaje (Gubbels, et ál., 2020).

Uno de los aspectos que se deben tener presente en la formación de los docentes es la *competencia digital* (Cabero-Almenara, Romero-Tena y Palacios-Rodríguez, 2020a), que designa las habilidades necesarias para el uso de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Cebi y Reisoglu, 2020), por parte del alumnado y del profesorado (Pozo-Sánchez et al. 2020). El Marco europeo de competencia digital para los ciudadanos (DigComp) se basa en diversas interpretaciones del concepto de alfabetización digital y conceptos relacionados (Fallon, 2020). Su última versión se denomina DigComp 2.0. (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2020b). Ésta proporciona a los ciudadanos, los encargados de la formulación de políticas y el sector de la educación, un "lenguaje común" en el ámbito europeo para describir la competencia digital (Casillas, et ál., 2020). El marco de la competencia digital para los profesores, el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu), aborda explícitamente la competencia digital de los alumnos (Fraga-Varela, et ál., 2019). Además, explica que los profesores deben facilitar el desarrollo de dichas competencias digitales, descritas con detalle en el DigComp 2.0. (Brevik et al., 2019).

En este marco, son 21 las competencias que lo conforman, distribuidas en 5 áreas competenciales (Caena y Redecker, 2019; Ibañez-Etxeberría et al., 2019):

- Alfabetización de la información y los datos: exploración, búsqueda y filtrado de datos, información y contenido digital; evaluación de datos, información y contenido digital; gestión de datos, información y contenido digital.
- Comunicación y colaboración: interactuar e intercambiar mediante tecnologías digitales; participar en la ciudadanía y la colaboración a través de las tecnologías digitales; la netiqueta; la gestión de la identidad digital.
- Creación de contenidos digitales-desarrollo de contenidos digitales; integración y reelaboración de contenidos digitales; derechos de autor y licencias; programación.
- Dispositivos de protección de la seguridad; protección de los datos personales y la privacidad; protección de la salud y el bienestar; protección el medio ambiente.
- Solución de problemas: solución de problemas técnicos, identificación de necesidades y respuestas tecnológicas; creatividad utilización de las tecnologías digitales; identificación de las lagunas de competencia digital.

2. MÉTODO

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia, de naturaleza cualitativa, biográfico-narrativa, y que opera metodológicamente por medio de entrevistas semiestructuradas y en profundidad (Edwards y Holland, 2013; Goodson, 2017; Hühn et ál., s.d.; Landín Miranda y Sánchez Trejo, 2019).

El principal objetivo consiste en la recogida y análisis de experiencias de formación compartidas por profesores de educación básica y secundaria que utilicen las TIC como un instrumento importante de formación, con la finalidad de desarrollar en sus alumnos las competencias de creatividad, colaboración, cooperación y comunicación, entendidas como esenciales para una educación integral visando la sostenibilidad curricular y la ciudadanía responsable y participativa.

El objeto de estudio es el *corpus* formado por los discursos recogidos y reconstruidos a partir de las entrevistas. Este texto contiene resultados del análisis de la entrevista en profundidad realizada con una profesora de educación primaria, Marta, que nos cuenta su experiencia docente.

La entrevista fue realizada con recurso al *software* Skype, el pasado 16 de julio. A partir de la grabación, se transcribió la entrevista, cuyo texto fue validado posteriormente.

En el protocolo del instrumento se empieza por la cuestión ética del anonimato y de la confidencialidad de las informaciones, pasando a la recogida de datos biográficos y curriculares de los entrevistados. Nuestra entrevistada manifestó la voluntad de mantener el anonimato y la confidencialidad, que garantizamos con el pseudónimo “Marta”. La grabación fue destruida una vez validada la transcripción; a su vez, el texto transcrito se mantiene reservado. De él se extraen las informaciones necesarias para la reconstrucción de la experiencia biográfica de la docente. La firma de la declaración del consentimiento informado cerró el capítulo del cuidado ético de la investigación. Las preguntas son colocadas de forma temática y abierta, abarcando las áreas pertinentes para el tratamiento de los aspectos biográficos relevantes para la temática general de la investigación.

El tratamiento del discurso obtenido se hace por medio del análisis textual e inductivo, poniendo en relieve las percepciones y opiniones de la entrevistada.

3. RESULTADOS

3.1. Sinopsis biográfica y curricular de Marta

Marta es Maestra, funcionaria de carrera, tiene 28 años y aprobó las oposiciones en 2019. La habilitación que tiene es para Educación Primaria, pero a lo largo de su formación académica ha ido adquiriendo diversas especialidades; es Maestra de Educación Especial, después obtuvo el Grado de Maestra de Educación Primaria con la Mención de Educación Física.

Se presentó por primera vez a las oposiciones en 2015 en la ciudad X., por la especialidad de Educación Primaria, pero no las aprobó.

Entonces cursó el Grado de Educación Infantil, siempre con las vistas puestas en acrecentar su formación académica.

También ha realizado un Máster en la Universidad Oberta de Cataluña, en Educación Especial y trastorno del lenguaje.

Entre 2015 y 2019 ha realizado como Maestra interina diferentes sustituciones en colegios, pero muy cortas en el tiempo, de 1 semana, 15 días..., lo más que le duró una sustitución fue 1 mes. Así, cuando se presentó a las oposiciones en 2019 –en las que finalmente consiguió su plaza en la ciudad X– llevaba de experiencia docente un total de 4 meses.

Reconoce que, aunque con poca experiencia docente, sí que llevaba una amplia formación cuando ganó las oposiciones.

En el curso 2019-2020 solamente ha podido ejercer docencia presencial 6 meses (dado que se inició el curso en septiembre y el estado de alarma por la pandemia de Covid19 se inició en España a mitad de marzo) y el resto del curso hasta el 22 de junio ha sido docencia mediante trabajo telemático. Ha sido Tutora de 4º curso de Educación Primaria, aunque tendrá continuidad educativa con este mismo grupo de alumnos en 5º y 6º curso. Las asignaturas que ha impartido como Tutora de 4º curso han sido Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza, y ha seguido un “método” globalizado con una programación anual en la que todas las áreas se encuentran interrelacionadas en un proyecto que ha ido trabajando quincenalmente mediante distintas unidades didácticas, mezclando un método tradicional y concediendo una gran importancia a las TIC.

El centro al que está destinada Marta es llamado de “difícil desempeño”, estando en el extrarradio de la ciudad y siendo una zona conflictiva, por lo que tanto el centro como las autoridades académicas apoyan con recursos sociales, tecnológicos y de todo tipo. Es

un centro con tres líneas y hay unos 700 estudiantes; la mayor parte del alumnado se cría en un contexto familiar con muchos hermanos, no pudiendo las familias dotarlos de todos los recursos tecnológicos que precisan, pero en la clase de Marta todas las familias tenían un teléfono móvil.

Muchos/as padres/madres son analfabetos y/o no entienden el español, porque el idioma de la mayoría de ellos/as es el Y. Las madres suelen estar en las casas y no trabajan, encargándose de la crianza de los hijos y los padres suelen estar trabajando, y suelen estar las madres disponibles para acudir al centro cuando Marta –en su función de tutora– se lo solicita; los padres también acuden y colaboran cuando les es posible. Las madres –en su mayor parte– aunque quieran no pueden ayudar a los niños en sus tareas, por eso –insiste Marta– con su sistema de grabar las explicaciones de los contenidos teóricos, “subirlos” a *YouTube* y enviárselos a los móviles del alumnado les viene muy bien poder disponer del vídeo explicativo.

De los 21 estudiantes de la clase de Marta, solamente siete de las madres hablaban español; el resto hablaba el idioma Y, y por esa dificultad añadida, con el sistema que emplea con los contenidos teóricos de sus clases a veces algún/a hermano/a mayor tiene que ayudar, pero afirma que se han acoplado y entendido muy bien, obteniendo buenos resultados a nivel académico. Al principio y de forma personal tuvo que descargar la aplicación *Classdojo* en los teléfonos móviles de bastantes de sus estudiantes, pero antes de finalizar el primer trimestre ya todos habían cogido la dinámica.

El centro de Marta tiene además la particularidad de que prácticamente la totalidad del alumnado es de religión islámica, creyentes y practicantes, y esta población escolar, de lunes a viernes, de 16 a 19 h., va a la mezquita a recibir clases. El horario del centro educativo, por eso, es continuo y en jornada de mañana y tanto el alumnado como sus familias están adaptados y saben que la asistencia al centro es obligatoria, de ahí el traslado de la formación cultural del árabe a las tardes.

Marta no utiliza libros de texto, sino que sus alumnos hacen las actividades que ella programa y trabajan, de forma individual cada uno en su libreta y, de forma grupal, en la *tablet* que cada grupo de su clase tiene atribuida; esta manera de trabajar hace que el alumnado se encuentre muy motivado pues hasta ese momento no concebían una *tablet* como un recurso para aprender; el grabarse hablando para luego verse “en el informativo de la televisión” con el croma que han creado les resulta una vivencia emocionante y motivante, siendo un continuo de creatividad.

Le apena el parón debido al Covid19, porque estaba muy ilusionada con llevar estas prácticas de aula de septiembre a junio, pero todo se truncó a mitad de marzo, y asegura que ha recibido bastantes audios de su alumnado diciéndole que echaban de menos “los deberes”.

Ella no ve los recursos tecnológicos “como el enemigo”, sino como una forma de aprovechamiento de la ilusión que generan estos recursos en el estudiantado para formarlos, asegurando que ni ella misma imaginaba los buenos resultados que iba a obtener mediante el trabajo con estos procedimientos. Afirma que consigue que se alcancen los objetivos generales del curso, las competencias clave, los contenidos y los aprendizajes de 4º curso que tienen que ser adquiridos, lo que ido comprobando con una evaluación sistemática a través de distintas rúbricas y realizando un seguimiento, una observación y además una serie de pruebas, tanto orales como escritas. Hay algún/a alumno/a que no logra alcanzar los estándares indicados por tener una adaptación curricular significativa, por las necesidades específicas que presenta.

En cuanto a proyectos llevados a cabo con el estudiantado, Marta está muy orgullosa del periódico mural que ellos desarrollan con noticias de actualidad sobre la ciudad, analizando -en primer lugar- dos de los periódicos locales con la pizarra digital; a lo largo de la semana cada grupo va seleccionando sus noticias y lo van trabajando con la *tablet* del grupo, los viernes hacen una exposición colectiva de las noticias y las opiniones y mediante la técnica del *croma* exponen las noticias trabajadas. Trabaja este proyecto porque, mediante el mismo, trabaja diferentes dimensiones del aprendizaje, como el lenguaje oral, la competencia digital, la expresión escrita, las competencias sociales y cívicas al tener que respetar diferentes puntos de vista, y de paso les sirve para informarse de lo que ocurre en la ciudad, vinculándose con este trabajo a la misma.

Con el parón por el Covid19 ha comprobado Marta cómo la llamada “brecha digital” es muy acentuada en la zona donde se encuentra su centro, pues las familias son pobres y no tienen acceso a los recursos tecnológicos en las casas. Su planteamiento educativo estaba hecho para que el alumnado estuviese en el aula y poder trabajar allí; tuvo que modificar todo y pasar fichas escritas para que en las casas pudiesen hacer los trabajos, pues en la mayoría de ellas hay cinco o seis hermanos y un solo teléfono móvil y nada más; luego los estudiantes fotografiaban los ejercicios escritos y enviaban la foto a Marta para que los corrigiera.

Tiene constancia de que la población del barrio donde se sitúa su centro ha cumplido el confinamiento encerrándose dentro del propio barrio y no yendo al resto de la ciudad, pero no se han confinado dentro de sus casas, estaban en la calle.

En general, ella ha quedado bastante satisfecha con la intervención educativa que ha podido realizar con su alumnado, mucho más hasta la primera mitad de marzo, pero de manera global está contenta.

3. 2. Las TIC en la docencia de Marta

Utiliza las TIC cada día mediante el trabajo cooperativo, a través del aprendizaje basado en proyectos, intentando “darle la vuelta” al proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante el método del aula invertida, *flipped classroom*, pues considera que le permite dar una vuelta al aprendizaje tradicional, y la verdad es que quedó satisfecha con los resultados además de resultar gratificante. Explicaba en un espacio virtual los aspectos teóricos y en el aula presencial ponía en práctica las tareas, utilizando las TIC. Mediante *YouTube* se graba un vídeo haciendo uso de la pizarra digital o la convencional –según qué actividad o contenido– de los contenidos teóricos a explicar y mediante la aplicación *Classdojo* envía el enlace del vídeo grabado en *YouTube* a los estudiantes y contacta con ellos; en sus teléfonos o en el de algún familiar el alumnado ya tiene descargada la aplicación *Classdojo* y desde casa ven el vídeo con la explicación de esos contenidos y mediante otro enlace responden a un pequeño cuestionario virtual; cuando al día siguiente se encuentran en clase trabajan el aprendizaje basado en proyectos, iniciando el día con una asamblea introductoria en la que se debate y habla sobre el vídeo tutorial que ya han visionado en casa y vemos las respuestas de los cuestionarios en la pizarra digital, comprobando así qué estudiantes son los han comprendido los contenidos y cuáles no. A continuación, en esta asamblea inicial de unos 10 minutos, hacemos una “lluvia de ideas” sobre los contenidos explicados.

En el aula divide al alumnado en 5 grupos para trabajar de forma cooperativa los contenidos vistos virtualmente en la plataforma, y ahí es donde entran los distintos usos de las TIC que realiza en sus aulas, a través de la *tablet* que tiene cada uno de los grupos.

El centro en el que trabaja Marta tiene el paquete tecnológico *BrainPOP*, en el que los diferentes contenidos están diseñados para cada curso y trabaja las diferentes áreas de aprendizaje relacionadas con las competencias clave; ella usa en clase esta aplicación cuando el alumnado va terminando el trabajo cooperativo.

Otra de las aplicaciones con las que trabaja es la *Mural.ly*, es gratuita, se encuentra en línea y permite hacer murales digitales; con ella su alumnado desarrolla la creatividad, la escritura, la expresión escrita y la oral porque utiliza los murales para hacer exposiciones.

Utiliza también la técnica del *Chroma key*, que encanta al alumnado, pone su propia cámara con el trípode y coloca un fondo verde y los estudiantes realizan distintas exposiciones, trabajando el teatro, la dramatización, el *role-playing*, fingen estar haciendo un periódico, hacen entrevistas y “reportajes” y suben al perfil de *YouTube* los diferentes vídeos que se van elaborando.

Marta también usa la aplicación *Pixton*, con la que pueden crear cuentos interactivos, cada grupo con su *tablet* crea un cuento, poniendo en práctica aprendizajes de expresión escrita, creatividad, formas sintácticas, semánticas, gramaticales...; después cada grupo tiene su cuento que habrán de leer en voz alta en el aula, debatir, dialogar, respetar turnos de palabra, proponer ideas, aceptar proposiciones de mejora, aprender a resumir y canalizar todo de forma más novedosa.

También utiliza hacia el final de la semana la aplicación *Kahoot-Kahoot*, que es un concurso con preguntas y respuestas sobre los contenidos trabajados esa semana en los vídeos teóricos que “sube” a *YouTube*. Con estos recursos TIC empleados con metodología cooperativa no solo trata contenidos teóricos, sino también actitudes de comportamientos sociales de respeto.

El principal recurso tecnológico que utiliza es la *tablet* cedida por el centro a cada uno de los 5 grupos que tiene en clase; ella tiene un ordenador de aula asociado a la pizarra digital que es de uso colectivo y un ordenador portátil para uso propio.

Ha llevado a cabo un proyecto de periódico mural que desarrollan con noticias de actualidad sobre la ciudad, del que se siente muy satisfecha.

En general ella ha quedado bastante satisfecha con la intervención educativa que ha podido realizar con su alumnado, mucho más hasta la primera mitad de marzo, pero de manera global está contenta.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo versa sobre la reconstitución de la biografía educativa de una maestra joven, con una gran y muy completa preparación académica, que tiene aún poco tiempo de práctica docente, muchas ganas de trabajar y que en sus clases destaca por el empleo

de las TIC combinadas con el trabajo grupal; el sistema expositivo lo reduce a grabar en vídeos los contenidos teóricos de las materias, que luego “sube” al *Youtube* y envía el enlace de los vídeos a los teléfonos móviles del alumnado.

El centro al que está destinada Marta es llamado de “difícil desempeño”, estando en el extrarradio de la ciudad y siendo una zona conflictiva, por lo que tanto el centro como las autoridades académicas apoyan con recursos sociales, tecnológicos y de todo tipo.

Muchos/as padres/madres son analfabetos y/o no entienden el español, porque el idioma de la mayoría de ellos/as es el Y. Las madres suelen estar en las casas y no trabajan.

Ha tenido en clase 21 estudiantes; solamente siete de las madres hablaban español el resto habla el idioma Y, y con el sistema que emplea con los contenidos teóricos de sus clases a veces algún/a hermano/a mayor tiene que ayudar, pero afirma que se han acoplado y entendido muy bien, obteniendo buenos resultados a nivel académico.

El centro de Marta tiene además la particularidad de que prácticamente la totalidad del alumnado es de religión islámica, creyentes y practicantes, y esta población escolar de lunes a viernes de 16 a 19 h. van a la mezquita a recibir clases. El horario por tanto del centro educativo es continuo y en jornada de mañana y tanto el alumnado como sus familias están adaptados y saben que la asistencia al centro es obligatoria.

Le apena el parón debido al Covid19, porque estaba muy ilusionada con llevar estas prácticas de aula de septiembre a junio, pero todo se truncó a mitad de marzo, y asegura que ha recibido bastantes audios de su alumnado diciéndole que echaban de menos “los deberes”.

Afirma que consigue que se alcancen los objetivos generales del curso, las competencias clave, los contenidos y los aprendizajes de 4º curso que tienen que ser adquiridos, lo que ido comprobando con una evaluación sistemática a través de distintas rúbricas y realizando un seguimiento, una observación y además una serie de pruebas tanto orales como escritas. Hay algún/a alumno/a que no logra alcanzar los estándares indicados por tener una adaptación curricular significativa, por las necesidades específicas que presenta.

Con el parón por el Covid19 ha comprobado Marta cómo la llamada “brecha digital” es muy acentuada en la zona donde se encuentra su centro, pues las familias son pobres y no tienen acceso a los recursos tecnológicos en las casas.

Utiliza las TIC cada día mediante el trabajo cooperativo, a través del aprendizaje basado en proyectos, intentando “darle la vuelta” al proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante el método del aula invertida, *flipped classroom*. La metodología que sigue en sus clases consiste en explicar en un espacio virtual los aspectos teóricos y en el aula presencial ponía en práctica las tareas, utilizando las TIC. Ha utilizado *tablet*, ordenador, teléfonos móviles y diferentes aplicaciones y programas tales como: *Classdojo*, el paquete tecnológico *BrainPOP*, *Mural.ly*, *Pixton*, *Kahoot-Kahoot*, y utiliza las del *Chroma key* y del *role-playing*.

Ha quedado bastante satisfecha con la intervención educativa que ha podido realizar con su alumnado la primera mitad del curso académico 2019-2020, justo hasta la interrupción de las aulas presenciales por la pandemia del Covid19.

La experiencia biográfica que nos proporciona Marta va totalmente al encuentro de lo que establecemos en la fundamentación teórica, enseñándonos como las TIC pueden contribuir ampliamente para desarrollar en el alumnado las competencias curriculares e, incluso, permiten actuar en campos social y culturalmente complejos y problemáticos, promoviendo poblaciones desfavorecidas/ excluidas o en riesgo de exclusión. Es, todavía, bien patente en todo su testimonio el rol fundamental desempeñado por el profesor en la educación, hecho radicalmente dialógico y personal. Toda la contribución decisiva aportada por medio de las TIC a la práctica educativa es posible por medio de la profunda implicación y compromiso personal que Marta ejemplifica.

REFERENCIAS

- Agyei, D.D. (2020). Integrating ICT into schools in Sub-Saharan Africa: from teachers' capacity building to classroom implementation. *Education and Information Technologies*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10253-w>
- Bardakci, S., y Unver, T.K. (2020). Preservice ICT teachers' technology metaphors in the margin of technological determinism. *Education and Information Technologies*, 25(2), 905-925. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09997-x>
- Brevik, L.M., Gudmundsdottir, G.B., Lund, A., y Stromme, T.A. (2019). Transformative agency in teacher education: Fostering professional digital competence. *Teaching and Teachers Education*, 86, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.07.005>

- Cabero-Almenara, J., Romero-Tena, R., y Palacios-Rodríguez, A. (2020a). Evaluation of Teacher Digital Competence Frameworks Through Expert Judgement: the Use of the Expert Competence Coefficient. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 275-293. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.578>
- Cabero-Almenara, J., y Palacios-Rodríguez, A. (2020b). Digital Competence Framework for Educators "DigCompEdu". Translation and adaptation of "DigCompEdu Check-In" questionnaire. *EDMETIC*, 9(1), 213-234. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>
- Caena, F., y Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (DIGCOMPEDU). *European Journal of Education*, 54(3), 356-369. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Casillas, S., Cabezas, M., y García, F.J. (2020). Digital competence of early childhood education teachers: attitude, knowledge and use of ICT. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 210-223. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681393>
- Cebi, A., y Reisoglu, I. (2020). Digital Competence: A Study from the Perspective of Pre-service Teachers in Turkey. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 294-308. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.583>
- Clara, M., y Jara, I. (2020). The end of Enlaces: 25 years of an ICT education policy in Chile. *Digital Education Review*, (37), 96-108.
- Chen, C.L., y Wu, C.C. (2020). Students' behavioral intention to use and achievements in ICT-Integrated mathematics remedial instruction: Case study of a calculus course. *Computers & Education*, 145, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103740>
- De Brabander, C.J., y Glastra, F.J. (2020). The unified model of task-specific motivation and teachers' motivation to learn about teaching and learning supportive modes of ICT use. *Education and Information Technologies*, 1-28. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10256-7>
- Dong, C.M., y Xu, Q.Q. (2020). Pre-service early childhood teachers' attitudes and intentions: young children's use of ICT. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1726843>

- Edwards, R.; Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?* London/ New York: Bloomsbury.
- Fallon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *ETR&D*, 1-24. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4>
- Fraga-Varela, F., Vila-Counago, E., y Pernas-Morado, E. (2019). Absent learnings in pre-teens' Digital Competence: a case study belonging to unfavourable socio-cultural contexts. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (61), 1-18. <https://doi.org/10.6018/red/61/04>
- Goh, E., y Sigala, M. (2020). Integrating Information & Communication Technologies (ICT) into classroom instruction: teaching tips for hospitality educators from a diffusion of innovation approach. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 20(2), 156-165. <https://doi.org/10.1080/15313220.2020.1740636>
- Goodson, I. (Ed.) (2017). *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History*. London & New York: Routledge.
- Gubbels, J., Swart, N.M., y Groen, M.A. (2020). Everything in moderation: ICT and reading performance of Dutch 15-year-olds. *Large- Scale Assessments in education*, 8(1), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s40536-020-0079-0>
- Hrastinski, S., y Rising, M.E. (2020). Communities, networks and ICT professional development across schools in close physical proximity. *Technology Pedagogy and Education*, 29(2), 219-229. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1733062>
- Hühn, P. et al. (Eds.) (s.d.). *The Living Handbook of Narratology*. Hamburg: Hamburg University. <http://www.lhn.uni-hamburg.de>
- Ibañez-Etxeberriá, A., Kortabitarte, A., De Castro, P., y Gillate, I. (2019). Digital competence using heritage theme apps in the DigComp framework. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 13-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.356231>
- Kim, J., y Lee, K.S.S. (2020). Conceptual model to predict Filipino teachers' adoption of ICT-based instruction in class: using the UTAUT model. *Asia Pacific Journal of Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1776213>

- Landín Miranda, M. del R.; Sánchez Trejo, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación XXVIII*(54), 227-242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Lemmetty, S., y Collin, K. (2020). Self-Directed Learning as a Practice of Workplace Learning: Interpretative Repertoires of Self-Directed Learning in ICT Work. *Vocations and Learning*, 13(1), 47-70. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09228-x>
- Makonye, J.P. (2020). Teaching young learners pre-number concepts through ICT mediation. *Research in Education*, 108(1), 3-19. <https://doi.org/10.1177/0034523719840051>
- Pacheco-Cortés, A.M., e Infante-Moro, A. (2020). ICT resignification in a virtual learning environment. *Campus Virtuales*, 9(1), 85-99.
- Pozo-Sánchez, S., López-Belmonte, J., Rodríguez-García, A.M., y López-Núñez, J.A. (2020). Teachers' digital competence in using and analytically managing information in flipped learning. *Culture Education*, 32(2), 213-241. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1741876>
- Seifert, A., y Cotton, S.R. (2020). In care and digitally savvy? Modern ICT use in long-term care institutions. *Educational Gerontology*, 46(8), 473-485. <https://doi.org/10.1080/03601277.2020.1776911>
- Shamir-Inbal, T., y Blau, I. (2020). Micro-learning in designing professional development for ICT teacher leaders: The role of self-regulation and perceived learning. *Professional Development in Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1763434>

CAPÍTULO 62

ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN CONDICIONES DE DESIGUALDAD. EXPERIENCIAS A PARTIR DE LA COVID-19

Rubí Peniche Cetzal, Noé Mora Osuna y Cristóbal Ramón Mac

1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con fechas establecidas por la Organización Mundial de la Salud (OMS), en su portal de internet¹⁸, el año 2019 cierra con la noticia de casos de neumonía atípica, esto en el municipio de Wuhan, de la República Popular China. Conforme pasan los días se reporta que los casos de neumonía atípica en dicho país incrementaban rápidamente. Días después de los primeros casos, se determina que el brote es provocado por un nuevo tipo de coronavirus, al cual se le nombra COVID-19. Para el 11 de marzo de 2020 se declara al virus como una pandemia, debido a que los casos se presentaban ya en más de un continente y a que los contagios en cada país afectado ya eran por transmisión comunitaria.

Con el propósito de evitar contagios masivos y un colapso en el sector salud, los gobiernos de diferentes países asumen medidas sanitarias, tales como el confinamiento, distanciamiento social y el paro de actividades (Ordorika, 2020). Dichas disposiciones provocan un impacto, trastocando esferas en lo político, social, económico.

A este respecto, el ámbito educativo, en todos sus niveles, también se ha visto afectado por las medidas sanitarias. Como primer punto, y como detonador desencadenante de una serie de implicaciones, está la suspensión de toda actividad presencial en los planteles educativos. Lo cual, ha presentado nuevos retos para todos los involucrados en la educación: estudiantes, docentes, personal administrativo y en sistema educativo en general.

En lo concerniente a la educación superior, la UNESCO a través del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, presenta el informe *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después* (UNESO-IESALC, 2020). En dicho documento se reporta el impacto inmediato

¹⁸ <https://www.who.int/es>

provocado por la pandemia en la educación superior, en los actores involucrados, así como en el sistema educativo en general. Referente a los estudiantes, se enuncian los siguientes efectos o implicaciones derivados de la pandemia:

- *La vida cotidiana y el equilibrio personal.* La reorganización de la vida que se llevaba, tanto en estudiantes ciudadanos como foráneos, afectando las rutinas de socialización. Este suceso, así como el confinamiento tendrán efectos en su salud mental provocando un desequilibrio emocional.
- *Los costes y las cargas financieras.* Si bien, no se hace uso de las instalaciones universitarias, al estar inscritos a un programa educativo, los estudiantes deben cubrir los costos de la colegiatura. También se ve una afectación en aquellos que cuentan con apoyos de traslados, alojamiento, alimentación u otro tipo de becas.
- *Las perspectivas laborales de los nuevos graduados.* Poco antes, durante y en seguida de la pandemia habrá estudiantes en el proceso de graduarse, la situación del confinamiento y la crisis económica en muchos de los países, coloca a los egresados en una posición incierta para colocarse en un empleo.
- *La sustitución de las clases presenciales.* La adaptación a las clases en su totalidad virtual, con nuevas fórmulas de enseñanza y aprendizaje. Si bien, el uso de las TIC, cursos a distancia y otras disposiciones se hacían presente en las instituciones de educación superior, aun antes de la pandemia, ahora se exige un mayor uso de estos elementos. Sin embargo, no todos los estudiantes cuentan con equipo de cómputo o conexión a internet, lo cual es necesario para el desarrollo de las sesiones virtuales.
- *La movilidad estudiantil.* Una de las medidas por parte de muchos de los países fue el cierre de fronteras, por lo tanto, restringió el flujo de estudiantes, quienes quedaron varados en otro país y quizás sin contar ya con un apoyo de beca. Así también, aquellos estudiantes que fueron seleccionados para realizar movilizaciones estudiantiles y por la pandemia ya no pudieron establecer dicha estancia.

Como estudiante, sobrellevar la pandemia no es fácil, esto por las implicaciones inmediatas que han configurado en su totalidad la manera de llevar las clases: el acceso a la modalidad virtual, el uso y necesaria disponibilidades de diferentes recursos tecnológicos y estrategias de enseñanza y aprendizaje, entre otras. Así también, es importante ser conscientes de los efectos, paradójicamente aun inciertos, que podrían tenerse a mediano y largo plazos. Si bien, las dificultades se presentan de manera diversa

en cada uno de los estudiantes, dependiendo del país, el sistema educativo, la institución, incluso el sujeto en sí, es un hecho que el impacto tiene afectaciones y preocupaciones similares. Cabe mencionar que, dichas situaciones se presentan en mayor medida en aquellos pertenecientes a sectores de la población con niveles socioeconómicos más bajos. Los estudiantes en condiciones de desigualdad económica, además de las precariedades asociadas a su condición, han visto limitadas también sus oportunidades de acceso, desempeño y continuidad en su trayectoria educativa, como lo expresan Suárez y Martínez (2020).

El confinamiento ha llevado a que las actividades de aprendizaje se trasladen hacia los hogares, permitiendo que salgan a la luz las limitaciones de las instituciones educativas en cuanto a tecnología, equipo, formación del personal y en cuanto a cómo implementar el proceso educativo mismo con modalidades diferentes de la tradicional. La situación actual de contingencia y confinamiento también pone de manifiesto el nivel de desigualdad y carencias de muchos estudiantes, quienes deben lidiar con diferentes problemáticas para intentar lograr los objetivos educativos, lo que se refleja tanto en un incremento de las dificultades de estas personas, como en el aumento de los procesos de exclusión y marginación (Ordorika, 2020), e, incluso, la generación de nuevas desigualdades (UNESO-IESALC, 2020).

Ahora, ¿qué debe entenderse por desigualdad? Con este concepto, como lo planteó Stern desde 1992, se alude a “la distribución desigual o inequitativa entre los habitantes de una sociedad, de los bienes y servicios disponibles en ella... Habrá mayor desigualdad cuanto mayor sea la disparidad entre los niveles de vida de la población de un país” (p. 35), como es el caso de México, donde existe una gran diferencia en el acceso que tienen las personas a “bienes y servicios, como la educación, la salud y la vivienda, así como en el ejercicio efectivo de los derechos civiles, políticos y sociales” (Solís, Güémez y Lorenzo, 2019, p. 5). En lo que a la educación concierne, esta situación se presenta desde los niveles iniciales y se extiende hasta la educación superior, donde los resultados de investigación establecen que el nivel de ingreso familiar y el nivel educativo de los padres de familia son los principales predictores del nivel que será alcanzado por los estudiantes.

En el caso específico de la educación superior, el informe de la Asociación Internacional de Universidades (International Association of Universities) dio a conocer que los procesos de enseñanza y aprendizaje de la mayoría de las universidades en el mundo se han visto afectados por el COVID-19, con lo que ha sido necesaria la

implementación de modalidades educativas diferentes a la presencial (Marinoni, et ál., 2020). Entre las modalidades adoptadas (dado que la emergencia de la pandemia no dio oportunidad siquiera de realizar adaptaciones más acordes), está la educación en línea, que demanda el uso de recursos tecnológicos diferentes, disponibles en algunas instituciones y en otras no, y para cuya utilización muchos de los profesores no estaban preparados siquiera. Ni qué decir de los alumnos, que en muchos casos ya padecían de carencias para formar parte de las instituciones de educación superior, sea por la limitación en cuanto a recursos económicos, materiales y tecnológicos, o por tener que desplazarse de otros lugares para poder acudir a la escuela y así participar en los procesos educativos, entre otras circunstancias. En estos casos, la situación se vuelve aún más complicada que para otros estudiantes con mayores recursos de todo tipo.

Con base en lo planteado, el objetivo por lograr en esta investigación es describir la experiencia escolar y los factores de desigualdad social vinculados a las dificultades que atravesaron estudiantes de educación superior ante la contingencia sanitaria de la COVID-19.

2. MÉTODO

Este trabajo se encuentra bajo un enfoque cualitativo, con un diseño de casos colectivos (Stake, 2007). Este tipo de diseño se basa en estudiar fenómenos específicos por su propia naturaleza, que requieran de atención. Los casos pueden ser organizaciones, escuelas o actores, que dentro de su propio contexto presenten comportamientos que refieran a una necesidad de estudio.

2.1. Participantes

En este escenario particular, los casos son seis estudiantes universitarios de un programa de licenciatura del área de ciencias sociales y humanidades, perteneciente a una universidad pública de Aguascalientes, México. La identificación de los casos se dio a partir de la migración de las clases presenciales a sesiones virtuales, a partir de la tercera semana del mes de marzo de 2020, como consecuencia de la contingencia sanitaria. Con el fin de guardar el anonimato de los participantes, a cada estudiante se le asignó un identificador, como se muestra en la tabla 1, de la siguiente manera:

Tabla 1.

Descripción de los participantes

Participante	Sexo	Edad	Identificador
Alumno 1	Mujer	21	A-M1
Alumno 2	Mujer	23	A-M2
Alumno 3	Mujer	21	A-M3
Alumno 4	Mujer	22	A-M4
Alumno 5	Hombre	22	A-H5
Alumno 6	Hombre	24	A-H6

Fuente. Elaboración propia.

Es de mencionar que los participantes seleccionados para el presente estudio, mostraron mayores problemas que otros alumnos del grupo escolar al que pertenecían. De manera constante mostraron problemas para continuar con sus estudios profesionales a partir de la migración de sus cursos. Estos jóvenes expusieron sus necesidades académicas, personales y económicas atravesadas en el periodo escolar durante la contingencia.

2.2. Proceso de recolección de datos

La obtención de los datos se dio de manera natural, a través de diversos medios de comunicación en los que se mantuvo contacto continuo entre el profesor del curso y los estudiantes durante el periodo de marzo a agosto de 2020. Las expresiones y sentires de los alumnos fueron conocidos por medio de correos electrónicos, mensajes por la aplicación WhatsApp, sesiones sincrónicas por la plataforma Microsoft Teams, así como mensajes privados por la red social de Facebook.

Es relevante puntualizar que, a partir de las primeras expresiones de los jóvenes, el profesor decidió tener a estos 6 casos en monitoreo, pues denotaban riesgos de reprobación o abandono escolar. Por ello, se decidió mantener un contacto continuo con los alumnos, y se abordó cuestiones sobre: (a) experiencias en su educación virtual, (b) cambios en su vida académica, (c) cambios en su vida personal, y (d) repercusiones generales. Los participantes mostraron apertura, dieron su consentimiento, y agradecieron los espacios de expresión.

3. RESULTADOS

Considerando el objetivo particular del estudio, el cual es describir la experiencia escolar y los factores de desigualdad social vinculados a las dificultades que atravesaron estudiantes de educación superior ante la contingencia sanitaria de la COVID-19, a continuación, se presentan los principales hallazgos, empleando fragmentos de las expresiones compartidas por los estudiantes.

Las experiencias que los jóvenes expresaron se identifican como positivas y negativas. Dentro de las primeras, los alumnos refieren que los cursos en modalidad virtual les hicieron perder el miedo a las tecnologías de gran demanda, refiriéndose así a las plataformas que la Universidad y los profesores formalizaron para los cursos. Una alumna expresó:

“[...] sí me gustan las redes sociales, pero estas clases por medio de Teams¹⁹ me estresaron, pero creo que lo bueno es que nos forman con algo diferente, nuevo, pues hay que adaptarse, sin temor. Seguro nos servirá más adelante en la vida” [A-M2].

De igual manera, compartieron la idea que dichas modalidades les obligaban a formarse y documentarse sobre cómo ser creativos ante las exigencias de los profesores.

Respecto de las experiencias negativas, los alumnos manifestaron que su nivel de estrés incrementó, pero de manera diferente. Antes de la pandemia, su ansiedad se debía a la exigencia por parte de los profesores en el aula, las entregas continuas de trabajos, y la defensa de proyectos ante sus docentes. A raíz de la contingencia sanitaria los alumnos se sienten estresados por el uso de la tecnología, y su dependencia constante al internet, con miedo a que este presente una falla:

“[...] ahora no duermo bien, solo pienso que mañana tendré que exponer y que no sirva mi internet, es muy malo aquí, se va mucho la señal [...]” [A-H5].

La anterior situación se mencionó de manera frecuente, mostrando así que la recepción del internet no es buena en diferentes partes del Estado, hecho generalizado en el País mismo.

En cuanto a los factores de desigualdad social, se identificaron dos elementos principales que cobraron presencia en la vida de los jóvenes participantes en este estudio: el desempleo y las restricciones en los servicios de salud pública.

El factor desempleo se presentó en cuatro de los seis casos, donde a consecuencia de la pandemia y del cierre de comercios e industrias, algunos alumnos o familiares

¹⁹ Microsoft Teams es una plataforma de trabajo de Office 365. La plataforma permite el acceso a aplicaciones como: Chats, Videoconferencias, notas, acceso a contenido.

perdieron sus empleos, provocando una serie de dificultades que ponen en riesgo la continuidad de los estudiantes, ya que hay incertidumbre en cuanto a los recursos económicos que ingresan al hogar y, en algunos casos, los alumnos deben tener la disposición para trabajar y apoyar con la economía familiar, como se muestra con las siguientes expresiones:

“Quiero decirle que mi papá ya no tiene trabajo, estamos preocupados en la casa, la fábrica cerró y ahora no se está trabajando. No sé si yo tenga que buscar trabajo y me preocupa la materia” [A-H6].

“Profe... tenemos problemas en la casa, no hay dinero porque mi mamá ya no está trabajando, no puedo seguir comprando mis fichas de saldo para mi teléfono... estoy esperando si la Uni' me ayuda” [A-M3].

“[...] la verdad no he podido asistir a las clases [sesiones virtuales] porque ya estoy trabajando, estoy en una tienda de ropa y no tengo internet aquí... ¿puedo hacer las tareas?” [A-M1].

“[...] mi papá dice que si no hay dinero para el internet pues que yo ya no siga en la escuela. Quiero ir a casa de Pedro para tener internet, pero no sé si me dejen llegar por lo de la COVID” [A-M2].

Ante estas expresiones, es preocupante que los alumnos que se encuentran en desventaja y que son afectados por el problema del desempleo, presenten más dificultades para continuar y atender las demandas escolares. El desempleo, a consecuencia de la pandemia, ha provocado la falta de ingresos monetarios a los hogares y, por consiguiente, la incapacidad de cubrir los servicios básicos para participar en las actividades escolares virtuales, siendo en estos tiempos el pago del internet en sus domicilios o para el acceso por medio de sus teléfonos celulares.

De igual manera, existe un cierto desinterés por continuar con los estudios universitarios. Esto es notorio debido a las ausencias constantes en las clases cuando estas se programan por plataforma en línea. Incluso, si algunos alumnos asisten, lo hacen con mucho retardo y con una escasa o pobre participación en las actividades solicitadas.

Por otra parte, en lo que respecta al factor de restricciones a los servicios de salud pública, es de mencionar que las instituciones públicas de salud han reducido la atención en lo general, dando prioridad a casos COVID-19 u otros considerados como prioritarios. Estas medidas han provocado dificultad para los jóvenes universitarios, lo cual impacta

en el compromiso y atención a las demandas escolares. Lo anterior es expresado como sigue:

“[...] mi mamá está enferma, tiene problemas con la espalda, y ahora no podemos ir a la clínica pública porque no nos atienden, ahora con la COVID no hay médicos, no hay citas, no hay nada... tengo que hacer todo en la casa y no me da tiempo de entrar a las clases. No podemos pagar un médico particular ahora...” [A-M2].

Como es visto, el acceso a los servicios básicos en un hogar se complica si el desempleo se hace presente, como sucede en este caso específico con la salud. Todo ello, repercute en el actuar y desempeño de los jóvenes universitarios en condiciones de desventaja, máxime en estos tiempos de pandemia.

4. DISCUSIÓN

Los efectos negativos derivados de la situación de contingencia causada por la COVID-19 han afectado a diversas esferas de la sociedad. En el caso de la educación superior, la afectación ha alcanzado a los diferentes procesos y actores educativos; en este último caso son los estudiantes en condiciones de desigualdad quienes han padecido un mayor impacto de esta situación debido a las carencias y necesidades asociadas a sus características socioeconómicas, como menciona Lloyd (2020).

En consonancia con lo referido por la UNESCO-IESALC (2020), la situación de los estudiantes que participaron en la investigación es parecida. En Iberoamérica algunos de los problemas prioritarios que enfrentan los estudiantes son la conectividad a internet y las cuestiones financieras. Dichas necesidades estaban presentes desde antes de la pandemia; pero ahora las medidas, por la contingencia sanitaria, la agudizan. Estos son los mayores requerimientos asociados a los procesos de enseñanza y aprendizaje implementados, que incluso pueden llevar a los alumnos a abandonar sus estudios.

En cuanto al aspecto económico. Si formar parte de la universidad ya representaba grandes esfuerzos para los padres de familia de los estudiantes pertenecientes a grupos vulnerables, su permanencia ahora puede verse más comprometida, como una consecuencia directa de la situación generada por la pandemia.

La crisis enfatiza las desigualdades existentes y genera nuevas. Es evidente que la atención de las diferentes problemáticas que aquejan actualmente a los estudiantes de educación superior, principalmente a quienes están en condiciones de desigualdad, es uno de los principios que deben cumplirse ante la crisis actual. Como lo establece la

UNESCO-IESALC (2020), “la crisis impacta en grado distinto a los diferentes perfiles de estudiantes, pero es innegable que profundiza las desigualdades existentes y genera otras nuevas” (p. 10). Tener esto en mente y en la acción permitiría que ningún estudiante se quede atrás.

5. CONCLUSIONES

Las consecuencias negativas derivadas de la pandemia afectan y afectarán a la población en el nivel mundial, pero sus efectos serán mayores para quienes deben afrontarla en condiciones de mayor desigualdad. En el ámbito educativo, debe desarrollarse estrategias que eviten que estas condiciones desfavorables sean mayores, lograrse que todos los estudiantes puedan continuar con sus estudios y garantizarse su aprendizaje, obteniendo así mejores oportunidades para su futuro.

Es necesario evitar afectaciones mayores. Por ello es importante que las diferentes instancias, incluyendo a las mismas instituciones de educación superior, identifiquen con cuáles recursos cuentan los diferentes actores educativos para salir adelante ante la situación actual de contingencia, pero, sobre todo, es fundamental conocer cuáles son los problemas y necesidades que enfrentan, para analizar y desarrollar estrategias encaminadas hacia su mejor atención, independientemente de sus condiciones socioeconómicas, pero con énfasis en quienes la desigualdad se hace más presente. Así podría evitarse una mayor afectación a mediano y largo plazos, porque la urgencia ya nos ha alcanzado.

Un aprendizaje inherente a las condiciones y forma en que los procesos educativos tienen lugar en estos días debe ser también el identificar áreas de oportunidad, el aprovechamiento y mejoramiento del acceso a la tecnología, y un pensamiento más estratégico, que permita reconocer y atender, si bien, las necesidades actuales, pero también las que se avizoran a futuro, que deberían incluir una justa atención a quienes más lo requieren.

REFERENCIAS

Di Virgilio, M., Otero, M., y Boniolo, P. (2010). *Pobreza y desigualdad en América Latina y el Caribe*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/clacso-crop/20120521095917/DiVirgilio-Otero-Boniolo-2010.pdf>

IESALC, UNESCO. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después*. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

Lloyd, Marion. (2020, 14 de mayo). Desigualdades educativas en tiempos de la pandemia (Parte 1). *Campus Milenio*, 849, 6, <https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=2783>

Marinoni, Giorgio, Van't Land, Hilligje, & Jensen, Trine. (2020). *The Impact of COVID-19 on Higher Education Around the World IAU Global Survey Report*. https://www.iauiau.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf

Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 1-8. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>

Organización Mundial de la Salud [OMS] (2020). Cronología de la respuesta de la OMS a la COVID-19. Ginebra, Suiza: Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news-room/detail/29-06-2020-covidtimeline>

Solís, P., Güémez, B. y Lorenzo, V. (2019). *Por mi raza hablará la desigualdad. Efectos de las características étnico-raciales en la desigualdad de oportunidades en México*. Oxfam México. https://www.oxfamMexico.org/sites/default/files/Por%20mi%20raza%20hablara%20la%20desigualdad_0.pdf

Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stern, C. (1993). Algunas dimensiones teórico-metodológicas en el estudio de la desigualdad social y sus relaciones con el cambio demográfico. En R. Béjar y H. Hernández (Coords.), *Población y desigualdad social en México* (pp. 33-54). Centro Regional de Investigaciones Disciplinarias. <https://www.crim.unam.mx/web/sites/default/files/Poblaci%C3%B3n%20y%20desigualdad%20social%20en%20M%C3%A9xico.pdf>

Suárez, M. y Martínez, J. (13 de mayo de 2020). COVID-19: Efectos de la desigualdad social y la inequidad en la educación superior en México. *Notas de la coyuntura del CRIM*, (15), 1-5. CRIM-UNAM. https://web.crim.unam.mx/sites/default/files/2020-05/crim_015_herlinda-suarez_efectos-de-la-desigualdad-social-y-la-inequidad-en-la-educacion_0.pdf

CAPÍTULO 63

SATISFACCIÓN DE LAS CLASES EN LÍNEA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN TIEMPOS DE LA COVID-19

Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño y Miguel Ángel Scott Herrera

1. INTRODUCCIÓN

A partir de que la Organización Mundial de Salud (OMS) declaró a la COVID-19 como pandemia se han visto afectados aproximadamente 23,4 millones de estudiantes de Educación Superior (ES) y alrededor de 1,4 millones de docentes en Latinoamérica y el Caribe (Pedró, 2020). Esto provocó una desestabilización en todas las áreas que comprende la educación e invita a sus actores a implementar nuevas líneas de acción o modificar las ya establecidas. Si bien, las Instituciones de Educación Superior (IES) son partidarias de la educación a distancia, esta modalidad representa un complemento para la educación presencial, no un sucesor; por lo que el cambio abrupto de una modalidad a otra ha representado un reto para todos los actores que en ellas convergen.

A pesar de que la situación sanitaria ha traído consigo diversos obstáculos para la ES, es posible resaltar aspectos positivos que han surgido a partir de dicha situación, a continuación, se enlistan algunos (Banco Interamericano de Desarrollo, 2020):

- Disminución de la brecha digital.
- Procesos de formación pedagógica continuos para los docentes.
- La facilitación del trabajo remoto del personal administrativo de la universidad.
- Inversión financiera en recursos para la continuidad educativa.

Resaltar los aspectos positivos en la ES en tiempos de la COVID-19 no sería posible sin la intervención de los diversos actores educativos, desde tomadores de decisiones, pasando por los directivos, docentes, alumnos e incluso padres de familia. Si bien, todos se ven inmersos en las dificultades que la pandemia ha provocado, los alumnos y profesores son los que más se han visto afectados, puesto que son los principales participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, los estudiantes universitarios se vieron en la necesidad de adaptar sus modelos de aprendizaje, transitando de un modelo mixto (presencial y a distancia) a un

modelo exclusivamente a distancia. A continuación, se presentan una serie de situaciones, que según la UNESCO (2020), afectan directamente a los alumnos que transitan por la ES en tiempos de COVID-19 en Latinoamérica y el Caribe.

- La vida cotidiana y el equilibrio personal.
- Los costes y las cargas financieras.
- Las perspectivas laborales de los nuevos graduados.
- La sustitución de las clases presenciales.
- La movilidad internacional.

En México, la situación de las IES es similar a lo que se ha vivido en Latinoamérica, ya que, según Malo, Maldonado, Gacel y Marmolejo (2020), los impactos de la pandemia van en función de las siguientes afirmaciones:

1) no existía previsión alguna para enfrentar la crisis; 2) su arribo tomó por sorpresa a las IES, de la misma forma que sorprendió a gobiernos y empresas, a comercios e industrias, a personas y comunidades; 3) pasado el desconcierto inicial, muchas IES reaccionaron positivamente para contribuir a la reducción de los riesgos de contagio y la mejor atención de los enfermos con base en los lineamientos de las autoridades sanitarias y de salud; 4) en adición a lo anterior, muchas, tal vez la mayoría de las IES, adoptaron medidas para reanudar sus funciones y cumplir sus compromisos; y 5) importantes procesos institucionales, como el de la internacionalización, se han visto afectados sin saberse los impactos negativos de corto y mediano plazo. (p. 14)

Con relación a los estudiantes, su situación no ha sido diferente al que enfrentan los de otros países, ya que la educación se ha mantenido totalmente en línea desde el inicio de la cuarentena en el mes de marzo de 2020; de esa manea se finalizó el semestre, y de la misma forma comenzó el actual periodo, a partir de agosto 2020. Si bien, la implementación de un modelo educativo a distancia fue de manera imprevista y acelerada, con el paso de la cuarentena las IES han ido identificando ciertas áreas de oportunidad que surgieron conforme los procesos de enseñanza-aprendizaje fueron evolucionando. Para identificar dichas áreas de oportunidad es importante tomar en cuenta a los actores que convergen en las IES, principalmente a los que son el centro de la educación: los estudiantes.

Una alternativa para identificar las áreas de oportunidad de la educación a distancia es medir el nivel de satisfacción que tienen los estudiantes con relación al servicio que la universidad le brinda. Con relación a esto, Salinas, et ál., citados por Suárez, et ál. (2007,

p. 12), mencionan que “la calidad de las instituciones educativas puede ser observada desde distintos puntos, sin embargo, es necesario interrogar al estudiante, pues es quien recibe la educación y las consecuencias de la calidad de la misma”.

Este tipo de estudios fueron trasladados del terreno mercadológico al educativo tomando en cuenta que la educación se puede considerar un servicio que reciben los estudiantes, en este caso considerados clientes. Al respecto, vale la pena considerar que la satisfacción es una respuesta positiva que resulta del encuentro entre el consumidor con un bien o servicio; se trata de un estado emocional que se produce en respuesta a la evaluación del mismo (Westbrook, 1987, en Alonso Dos Santos, 2016). Los investigadores más recientes entienden la satisfacción como una respuesta emocional que proviene del juicio cognitivo (Yu y Dean, 2001), y está demostrado que tiene también una influencia positiva directa sobre la intención de los consumidores y su lealtad conductual (Cronin, et ál., 2000).

Para medir la calidad educativa (servicio) es importante “conocer la satisfacción de los receptores de los servicios, es decir, los estudiantes, ya que, al ser ellos los destinatarios de los esfuerzos universitarios, sus valoraciones basadas en percepciones, expectativas y necesidades son indicadores de la eficacia de la gestión académica” (Suárez et al, p. 12). Según Casidy (2014), la satisfacción en el área de la educación superior ha sido empleada como una actitud a corto plazo que deriva de una evaluación de la experiencia educativa del estudiante, lo cual coincide con la tendencia actual de la literatura que hace hincapié en la necesidad de considerar el proceso de satisfacción

Tomando en cuenta lo anterior, el presente trabajo tiene como objetivo describir las opiniones de los estudiantes de educación superior respecto de sus clases en línea durante la contingencia sanitaria por la Covid-19 en una universidad mexicana, partiendo de la siguiente pregunta:

- ¿Cuál es el nivel de satisfacción de los estudiantes con relación a sus clases en línea durante la contingencia sanitaria ocasionada por la COVID-19?

2. MÉTODO

Con base en el objetivo del estudio, se utilizó un enfoque cuantitativo debido a que se realizó medición con base en un instrumento de evaluación, por lo que se requirió una población amplia y análisis de datos a través de métodos estadísticos; el estudio tuvo un alcance descriptivo (Landeroy y González, 2007).

2.1. Proceso de recolección de datos

Desde la tercera semana del mes de marzo de 2020, fue claro el cambio en la educación, de la migración de los cursos presenciales a cursos en línea; a partir de ese momento, denotó un escenario propicio de estudio enfocado a la atención de los estudiantes respecto de su nivel de satisfacción de este tipo de educación, empleando las tecnologías a distancia.

Este estudio se desarrolló en un programa de licenciatura del área de ciencias sociales y humanidades de una universidad pública en el estado de Aguascalientes, México. Se empleó un cuestionario en línea que tuvo como propósito conocer el grado de satisfacción de los alumnos respecto del trabajo realizado en aula virtual para continuar y dar cierre al semestre que se realizaba en ese momento. Se solicitó pensar en la experiencia vivida, en general, en el conjunto de cursos. El instrumento estuvo conformado por 25 ítems, usando una escala de: Muy satisfecha (o) Satisfecha (o) Poco satisfecha (o) Nada satisfecha (o). El instrumento se administró a un total de 211 alumnos (93% del sexo femenino y 7% del sexo masculino) que cursan de primero a octavo semestre, a quienes por medio del correo electrónico institucional les fue entregado el enlace para responder el cuestionario en modo formulario digital.

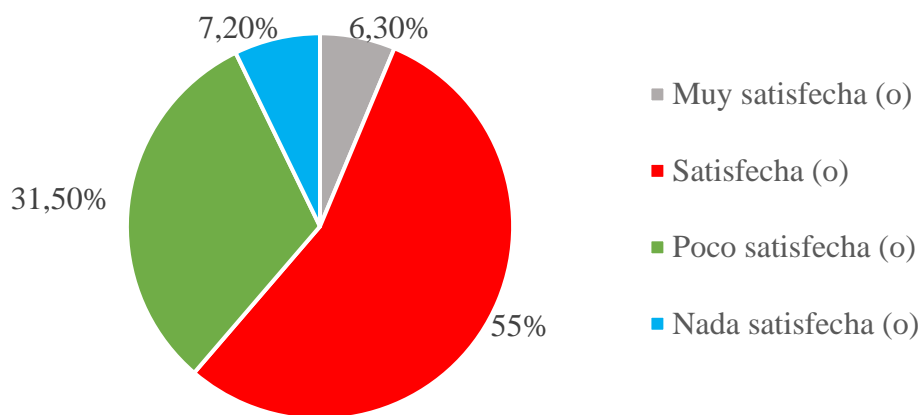
3. RESULTADOS

Los resultados se presentan tomando en cuenta las categorías del instrumento utilizado para medir la satisfacción de los estudiantes hacia el trabajo realizado en la plataforma virtual durante la pandemia en el semestre enero-agosto 2020.

El cuestionario tiene como eje central cuestionar a los estudiantes sobre su nivel de satisfacción en cuanto a la migración de la modalidad presencial a la virtual, para esto se parte de una pregunta general que dio como resultado lo expresado en la Figura 1.

Figura 1

Nivel de satisfacción en cuanto a la migración de modalidad (porcentajes)



En la Figura 1 se observa que el 55% de los estudiantes se encuentran satisfechos con la transición de la modalidad presencial hacia la virtual, sin embargo, el porcentaje de alumnos que se encuentran poco satisfechos alcanza un 31.5%. Por otro lado, únicamente un 6.3% se encuentra muy satisfecho con el cambio y sólo un 7.2% nada satisfecho.

A partir de la pregunta general, se derivaron diferentes categorías que involucran el proceso de educación a distancia: 1) actividades y recursos de apoyo al aprendizaje empleados, 2) interacción profesor-estudiante, 3) la gestión de la clase y 4) autoevaluación del desempeño.

3.1 Actividades y recursos de apoyo

Con respecto a la categoría que contempla las actividades y los recursos que los profesores emplearon, los estudiantes se mostraron satisfechos en relación a los aspectos mencionados en la Tabla 1:

Tabla 1

Actividades y recursos de apoyo (porcentaje acumulado)

	Muy satisfecho (a) y satisfecho (a) % acumulado
En cuanto a las actividades y recursos de apoyo al aprendizaje empleados	
Otros recursos didácticos usados por el profesor fuera del aula virtual.	86%
La pertinencia de las actividades que se diseñaron.	80.2%
La variedad de las actividades que se diseñaron para abordar los contenidos.	71.2%

Los estudiantes resaltaron la variedad de recursos que utilizaron los profesores para complementar la comunicación a través de la plataforma virtual, asimismo, destacaron la

pertinencia y la variedad de las actividades con la que los profesores ofertaron los contenidos de los cursos.

3.2 Interacción profesor-estudiante

En relación a la categoría que contempla la interacción entre los profesores y los estudiantes, se puede destacar un nivel de satisfacción elevado en los aspectos que se expresan en la Tabla 2.

Tabla 2

Interacción entre profesor-estudiante (porcentaje acumulado)

	Muy satisfecho (a) y satisfecho (a) % acumulado
En cuanto a la interacción profesor-estudiante	
La flexibilidad mostrada para hacer entregas de productos.	95%
Los tiempos que dispuso el profesor (a) para responder dudas.	86.5%
Las asesorías brindadas por el profesor (a).	83%
La comunicación con el profesor.	81.1%

El aspecto con el que más se sintieron satisfechos los estudiantes es con la flexibilidad que mostraron los estudiantes a la hora de recepcionar productos, de igual forma mostraron un nivel de satisfacción alta en relación a los tiempos, las asesorías y la comunicación que tuvieron con los profesores.

3.3 Gestión de la clase

Por otra parte, en cuanto a la gestión de la clase los estudiantes externaron que se sienten satisfechos con los aspectos presentados en la Tabla 3:

Tabla 3

Gestión de la clase (porcentaje acumulado)

	Muy satisfecho (a) y satisfecho (a) % acumulado
En cuanto a la gestión de la clase	
El tiempo disponible para realizar y entregar las actividades.	82.2%
El clima positivo del aula.	80.2%
El diseño del aula virtual; presentación atractiva; organización clara.	78.4%

El aspecto de la gestión que resaltan más los estudiantes es el tiempo brindado por los profesores para que realicen y entreguen sus actividades, además, tanto el clima positivo como el diseño del aula son aspectos que los estudiantes resaltan con relación a la gestión.

3.4 Autoevaluación del desempeño

La última categoría del instrumento permitió que los estudiantes valoren su propio desempeño, en la Tabla 4 se presentan los aspectos en los que mostraron mayor satisfacción:

Tabla 4

Autoevaluación del desempeño (porcentaje acumulado)

	Muy satisfecho (a) y satisfecho (a) % acumulado
En cuanto a la autoevaluación del desempeño	
En cuanto a mis habilidades para el estudio independiente.	88.3%
En cuanto a mi responsabilidad para organizarme y realizar las actividades.	80%

Los estudiantes resaltaron sus habilidades para estudiar de manera autónoma como aspecto más alto de satisfacción en relación a su desempeño, asimismo, se mostraron satisfechos con su habilidad para organizarse y cumplir con las actividades propuestas por los profesores.

4. DISCUSIÓN

El uso de recursos digitales que complementan la educación presencial se ha empleado desde hace años en las universidades, esto hace posible una transición más ligera hacia una educación a distancia. Si bien los profesores y los estudiantes no estaban listos para llevar un proceso de enseñanza-aprendizaje totalmente a distancia, la pandemia ha obligado a concluir un semestre e iniciar otro completamente en línea. Esto invita a cuestionar si los objetivos de la educación superior se han alcanzado o se pueden alcanzar, tomando en cuenta que un aula virtual no proporciona todos los elementos que un alumno necesita para formarse profesionalmente.

Con relación a las limitantes de la educación en línea, los estudiantes expresaron, a través del cuestionario, lo siguiente:

- Estudiante 1: “Los profesores deben explicar más, me gustaría más explicaciones por parte de nuestros docentes, no sólo llevarlo a cabo por medio de actividades, sino que también acompañado de explicaciones. No me gustaría tener el semestre en línea porque casi no aprendí”.
- Estudiante 2: “Utilizan Microsoft Teams como si fuera clase presencial, no deben cambiar la exposición del salón en algo virtual sino en verdad hacer educación en línea”.
- Estudiante 3: “Debe haber curso de regularización porque unos contenidos se vieron muy rápido y otros no se vieron”.

A partir de esto, la universidad debe replantear si a través de la educación a distancia se pueden formar profesionales de diversas áreas o únicamente es un elemento que complementa su formación, y de ser así, es importante comenzar a tomar decisiones sobre cómo será el regreso y si tal vez se requiere un tiempo de regularización.

5. CONCLUSIONES

A pesar que las universidades se vieron obligadas a cerrar sus puertas a la educación presencial debido a la contingencia sanitaria, los esfuerzos realizados por todos los actores educativos se pueden traducir en aspectos positivos expresados por los sujetos que reciben el servicio educativo: los estudiantes. A raíz del presente estudio de satisfacción se pueden señalar una serie de aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje que la universidad ha logrado satisfacer a pesar de que únicamente se empleó el modelo de educación a distancia.

El primer aspecto a resaltar es el uso de herramientas tecnológicas que los profesores emplearon, ya que no solo utilizaron el aula virtual para impartir sus clases, sino también aplicaciones como Microsoft Teams, WhatsApp, Facebook, etc. El segundo aspecto es la flexibilidad que los profesores mostraron durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en su modalidad virtual; esto se puede visualizar a través de la disposición en la entrega de productos, el tiempo dedicado a la resolución de dudas y en las asesorías brindadas.

El tercer aspecto hacer referencia a la gestión del aula virtual y se destaca la el tiempo disponible que los estudiantes tuvieron para realizar entregas de actividades de aprendizajes, asimismo, se enfatiza en el clima positivo que se visualiza en el aula virtual debido a su diseño, su presentación y a su organización. Por último, el cuarto punto es el trabajo independiente que los estudiantes universitarios identifican dentro de sus

habilidades académicas, se destaca su capacidad organizativa y su responsabilidad de cara a la realización de sus actividades de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Alonso Dos Santos, M. (2016). Calidad y satisfacción: el caso de la Universidad de Jaén. *Revista de la Educación Superior*, 45(178), 79-95. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.02.005>
- Banco Interamericano de Desarrollo (2020). La educación superior en tiempos del COVID-19. Aportes de la segunda reunión del diálogo virtual con rectores de universidades líderes de América Latina. *Banco Interamericano de Desarrollo*, 1-9. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-superior-en-tiempos-de-COVID-19-Aportes-de-la-Segunda-Reunion-del-Di%C3%A1logo-Virtual-con-Rectores-de-Universidades-Lideres-de-America-Latina.pdf>
- Casidy, R. (2014). Linking Brand Orientation with Service Quality, Satisfaction, and Positive Word-of-Mouth: Evidence from the Higher Education Sector. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 26(2), 142–161. <https://doi.org/10.1080/10495142.2014.901004>
- Cronin, J., Brady, M., y Hult, T. (2000). Assessing the effects of quality, value, and customer satisfaction on consumer behavioral intentions in service environments. *Journal of Retailing*, 76(2), 193–218. Disponible en [https://doi.org/10.1016/S0022-4359\(00\)00028-2](https://doi.org/10.1016/S0022-4359(00)00028-2)
- Malo, Maldonado, Gacel y Marmolejo (2020). Impacto del COVID-19 en la educación superior de México. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 9-14. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/13401>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después, de UNESCO. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

- Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas, de Fundación Carolina. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf>
- Suárez, E. G., Sandoval, M del C. y Lamoyi, C. L. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y Educadores*, 21(1), 9-26. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.1>
- Yu, Y. y Dean, Alison. (2001). The contribution of emotional satisfaction to consumer loyalty. *International Journal of Service Industry Management*, 12(3), 234–250. <https://doi.org/10.1108/09564230110393239>

CAPÍTULO 64

ENTRE LA EDUCACIÓN PRESENCIAL A UNA EDUCACIÓN EL HOGAR. UN LARGO CAMINO POR RECORRER EN UNA COMUNIDAD RURAL

Jesús E. Pinto Sosa y María Itzel Martínez Orta

1. INTRODUCCIÓN

En México, debido a la contingencia sanitaria provocada por el coronavirus, desde marzo de 2020, en el país, todo el sistema educativo pasó de una educación presencial a una educación a distancia, generando una diversidad de experiencias y aprendizajes al respecto. Así ocurrió ante el programa “Aprender en casa” promovido y llevado a cabo en las diferentes escuelas de educación básica. Ante la situación inédita que se vivió en el país, docentes, niños, adolescentes y padres de familia de las escuelas ubicadas en las comunidades rurales se enfrentaron a realidades que afectaron su entorno y la dinámica familiar y la educación recibida de los hijos.

Con base en las disposiciones del gobierno federal de México, a través de la Secretaría de Educación Pública, a partir del 24 de agosto de 2020, los estudiantes del nivel básico retornaron a la escuela, ahora cobijado con el programa “Aprender en casa II”, bajo el esquema de educación a distancia, con una variante: programas de televisión con los diferentes contenidos curriculares que niños, niñas y adolescentes deberán ver en horarios y días asignados.

El presente escrito tiene como objetivo identificar y analizar los elementos que están interviniendo en la educación en el hogar desde la mirada de los padres de familia.

2. MARCO DE REFERENCIA

El análisis que se presenta es a partir de cuatro referentes importantes: educación en emergencia, educación a distancia, educación en el hogar y el papel del currículo. A continuación, se describe brevemente cada uno.

2.1. Educación en emergencia

El concepto y la declaratoria de una educación en emergencia surge cuando un país, una región o una comunidad se ve afectado ya sea por un desastre natural (ej. terremotos, tsunamis, ciclones), conflictos armados y epidemias, pandemias y VIH/SIDA (UNESCO, 2008). Se dice que es de emergencia porque sucede una situación inédita y extraordinaria que afecta de manera importante a la sociedad. Algo que comparten las diferentes situaciones es el cierre temporal de las escuelas, que puede ser durante varios meses. Las afectaciones desde el ámbito educativo son devastadoras. La Tabla 1 presenta las afectaciones cuando se trata de una pandemia como la del COVID-19.

Desde mediados de marzo de 2020 a la fecha, México lleva más de 6 meses en confinamiento por la pandemia provocada por la enfermedad infecciosa COVID-19. Las características descritas para una declaración de una educación en emergencia las sustenta la UNICEF. A la fecha, diversas publicaciones dan cuenta de las consecuencias que estamos teniendo desde el ámbito educativo. Para la UNICEF (2008), este tipo de emergencia requiere de planes y programas especiales, en donde “son esenciales los preparativos para el aprendizaje en el hogar y a distancia” (p. 9) y que es necesario “tomar en cuenta a los padres, madres y la comunidad durante el proceso de planificación para la reanudación del aprendizaje” (p.10).

Tabla 1.

Situaciones y afectaciones en una educación en emergencia en tiempos de pandemia

Situación	Diversas afectaciones
Epidemia, pandemia y VIH/SIDA (Ej. Covid-19)	<ul style="list-style-type: none"> • sufrir enfermedad y muerte • trastornos psicológicos • efecto devastador en el sistema de educación • paralización de la actividad económica • recesión mundial, nacional o regional • desempleo y empleo inseguro • mayor afectación en grupos vulnerables y en situación de pobreza • desintegración de las redes de apoyo habituales que protegen a los niños, niñas y adolescentes

-
- riesgo de niños, niñas y adolescentes trabajen para apoyar a sus familias, o adopten funciones y responsabilidades de adultos
 - riesgo de incremento de violencia familiar y abuso sexual intrafamiliar
-

Fuente: UNICEF (2008)

2.2. Educación presencial y educación a distancia

Como segundo punto de análisis está el significado, características y diferencias entre una educación presencial y una educación a distancia. Esto toma mayor relevancia dado que ante la situación de la pandemia, en agosto pasado, el Secretario de Educación Pública, declaró que en México “arrancan las clases con la educación a distancia y con Aprender en casa”. Son diversos autores que han abordado y estudiado las características tanto de una educación presencial como a distancia. La Tabla 2 compara las características a partir del análisis de algunos elementos o criterios.

Según Chaves-Torres (2017) la educación a distancia pone como protagonista al estudiante, cuyo enfoque se centra en el aprendizaje autónomo (en el espacio, tiempo, estilo y el ritmo de aprender), donde los materiales educativos están debidamente planificados, diseñados y elaborados, por lo que requiere una planeación más sistemática y rigurosa por la institución y el docente. Se espera que el estudiante sea autodidacta con tutoría por parte del docente, cuya comunicación e interacción debe ser permanente y completa en ambas direcciones (Chaves-Torres, 2017).

Tabla 2

Diferencias entre educación presencial y educación a distancia

Elemento	Educación presencial	Educación a distancia
Lugar	Generalmente es las instalaciones de la escuela	En casa o cualquier otro sitio
Espacio	El educando y el profesor se encuentran en la misma dimensión espacio-temporal.	El educando y el profesor pueden no encontrarse en la misma dimensión espacio-temporal
Comunicación	Se restringe la comunicación a "un aquí" y a "un ahora".	Se trata de un "diálogo diferido". El emisor debe enviar un mensaje completo y esperar un tiempo para recibir una respuesta.

Recursos	Puede o no utilizar otros recursos didácticos que sirven como puntos de apoyo a la acción del profesor.	Grabaciones sonoras y visuales hasta los procedimientos informáticos y de telecomunicaciones que permiten la transmisión de información en un espacio y en un tiempo que pueden ser diferentes.
Medio	La expresión verbal y gestual del profesor son los medios de comunicación por excelencia. El docente puede utilizar otros recursos como complementos.	Se requiere de un recurso visual externo o tecnológico de apoyo: materiales, impresiones, libros, TV, radio, plataformas digitales, entre otros.
Finalidad	Promueve aprendizaje según las potencialidades biológicas del alumno en correspondencia con sus intereses individuales y sociales.	Promueve más la autonomía y la construcción del conocimiento por esfuerzo propio y en base a los intereses y necesidades del educando.
Tiempos	El docente marca la pauta del avance y controla más los tiempos y el ritmo de aprendizaje	Los estudiantes tienen más libertad de manejar los tiempos y el ritmo de aprendizaje
Aprendizaje	Más cooperativo y colaborativo	Más individual y personalizado
Estrategias habituales	Se basa principalmente en la clase convencional o magistral, con actividades complementarias	Se basa en la incorporación de innovaciones pedagógicas diversas y con base en las necesidades del estudiante
Acompañamiento	El docente en horarios establecidos en las instalaciones de la escuela	En horarios diversos y diferidos con base en las necesidades y situaciones de los estudiantes, y con apoyo tecnológico: mensaje de texto, llamada por teléfono, videollamada o tutoría en línea.
Perfil del estudiante	Personas con dificultades para trabajar solas, más dependientes y poca fuerza voluntad	Personas con capacidad de trabajo autónomo, independientes, autodidactas y con mayor fuerza de voluntad
Uso de las TIC	Personas con menor dominio de las tecnologías	Personas con mayor dominio de las tecnologías
Más recomendado para	Más para niños, niñas, adolescentes	Más para jóvenes y adultos

Fuentes: Alfonso (2003), Chaves-Torres (2017) y www.ite.educacion.es/

Desde este análisis se identifican los retos que está implicando la estrategia de la educación a distancia, tanto para los docentes como para los estudiantes, sobre todo con base en las particularidades, recursos y apoyo del contexto donde viven. Como sistema, la transición de lo presencial a distancia conlleva tiempo y una estrategia integral y

holística para alcanzar los aprendizajes esperados, así como un análisis de los alcances y limitaciones al respecto. Esto nos permite comprender las dificultades, vivencias y resultados que se están registrando en el país.

2.3. Educación en el hogar

No menos importante es considerar el papel que tiene la familia y la educación en casa o en el hogar a partir de la pandemia. La realidad de la contingencia a trasladado al hogar como el espacio físico central (en sustitución de la escuela) para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, en donde el rol de los padres y madres de familia adquiere un papel más trascendental.

En este sentido, las características de una educación en el hogar se puede apreciar en la Tabla 3, siempre con un acompañamiento del docente y dirigido más a educación básica (desde preescolar hasta secundaria).

Resaltar que cuando se habla de educación en el hogar supone tres cosas: el involucramiento de los padres, las condiciones y recursos materiales que hay en casa y compaginar el concepto de educar (y prioridades) de la familia con lo que la escuela estipula. Si esta triada no se da, existe una ruptura o distanciamiento en el resultado.

2.4. El papel del currículo

La pandemia necesariamente debe llevar una conceptualización diferente del currículo, del trayecto formativo, tanto cada una de sus etapas: en el diseño, la instrumentación, la implementación y la evaluación. Ante una situación inédita, única y de emergencia, se espera que desde el nivel macro, meso y micro se perciba un cambio en la manera de entender el currículo y llevarlo a cabo. El Dr. Ricardo Cantoral (22 de julio de 2020) establece la diferencia entre un programa clásico y un programa alternativo (ver Tabla 4).

El aporte de Cantoral (2020) “pone el dedo en la llaga”, es decir, es necesario pensar ¿qué resultados se obtienen cuando se define e implementa un programa clásico y un programa alternativo? Si pensamos estos programas en tiempos de pandemia ¿qué respuestas tenemos? El problema radica que un plan o programa marca el trayecto formativo y refleja no sólo el concepto de educar, formar, enseñar y aprender, sino el de justicia social y justicia curricular, y pone sobre la balanza la discusión entre un currículo común vs un currículo diversificado. De este modo, un trayecto formativo, consciente o

inconscientemente, refleja un currículo excluyente o inclusivo, sobre todo en tiempos de pandemia.

Tabla 3

Características de una educación en el hogar con acompañamiento del docente

Elemento	Características
Lugar	Casa-habitación, espacio destinado por la familia
Espacio	El educando, el profesor y el padre-madre/tutor no se encuentran en la misma dimensión espacio-temporal, donde los padres tienen otras responsabilidades
Comunicación	Se trata de un diálogo diferido, generalmente donde interviene algún padre-padre/tutor. Generalmente el diálogo directo es entre hijo/a y padre-madre/tutor
Recursos y medios	Preferentemente que las familias dispongan de recursos, infraestructura tecnológica, materiales y libros de apoyo en casa
Finalidad	La formación integral, el desarrollo humano, el logro de aprendizajes de la escuela, la salud y el bienestar
Tiempos	Los estudiantes se ajustan a los tiempos asignados por los padres, a propuesta suya o de la escuela, y sujeto a los recursos y materiales disponibles
Aprendizaje	Más individual y personalizado. Aprendizaje situado.
Estrategias habituales	Diversas, en función de los hábitos de estudio y del conocimiento, concepción y creencias del padre-madre/tutor. Compaginar el contexto, la situación y lo aprendido en casa y su vinculación con la escuela
Acompañamiento	En horarios diversos, de doble vía, la del docente y la del padre-madre/tutor, sujeto a voluntad, disponibilidad y recursos. Estudiantes que cuenten con el involucramiento de los padres de familia
Perfil del estudiante	Preferentemente estudiantes autodidactas y estudio independiente
Uso de las TIC	Preferentemente estudiantes y/o padre-madre/tutor con conocimiento y dominio de recursos tecnológicos

Más recomendado para	Estudiantes en contextos específicos y diferenciados, que puedan asignar y disponer un tiempo mínimo de estudio, así como padres que estén en comunicación frecuente con los docentes.
----------------------	--

Tabla 4*Diferencia entre un programa clásico y un programa alternativo según Cantoral (2020)*

Programa clásico	Programa alternativo
Racionalidad universal	Racionalidad contextual
Currículo fijo	Currículo flexible
Basado en contenidos (objetos)	Basado en prácticas
Discurso escolar-fijo	Re-diseño del discurso escolar
Relación con la norma	Práctica social como norma
Centrado en el sujeto	Centrada en comunidades

3. MÉTODO

Se llevó a cabo una investigación de carácter descriptivo y exploratorio que permitió obtener información sobre las vivencias y experiencias de los padres de familia, cuyos hijos estudian la escuela secundaria en una comunidad rural, ubicada en el municipio de Huimalpan, Queretaro; donde el 30.9% de los habitantes está en situación de rezago educativo y un 41.2% viven en situación de pobreza entre moderada y extrema; y un 61% es considerada como población vulnerable por carencias.

Se optó diseñar un cuestionario a través de *google forms*, que permitió recuperar las experiencias de los padres de familia, particularmente sobre: ¿cómo afectó en su vida diaria?, ¿cuáles fueron sus vivencias y experiencias?, ¿qué implicaciones y logros tuvo el programa “Aprender en casa”? y ¿qué recomendación para mejorarlo?

El instrumento se compartió a los padres de familia utilizando el whatsapp, de tal manera que le permitió a cada padre de familia acceder de manera rápida y sencilla al cuestionario. Quienes lo recibieron se les solicitó que igual lo reenvíen a otros padres de familia. Se obtuvo respuesta de padres de familia de los tres grados escolares: 15, 13 y 12 de primero, segundo y tercer grado, respectivamente; principalmente procedentes de la Escuela Telesecundaria “Alvaro Obregón”, con un 77.5%.

4. RESULTADOS

A continuación, para fines de este escrito, sólo se presenta los resultados relativos a lo que implicó la educación en el hogar en tiempos de pandemia, durante la implementación de “Aprender en casa”.

Uno de los aspectos que todos coincidieron fue el cambio de dinámica en el hogar y que no fue lo mismo para sus estudiantes el no poder asistir a la escuela.

Con base en las respuestas recibidas, el 50% afirmó que su experiencia fue difícil; para un 20% fue estresante y frustrante. Sin embargo, el 30% manifestó una experiencia positiva en términos de los aprendizajes adquiridos y la convivencia lograda con el o los hijos. La Tabla 5 resume las dificultades que enfrentaron las familias durante la contingencia de marzo a junio de 2020.

Tabla 5.

Dificultades que implicó “Aprender en casa”

Elemento	Características
Dificultades	<ul style="list-style-type: none"> • Número de hijos que requieren atención • No saber cómo explicar el tema, no saber ciertos contenidos que se ven en clase • No contar con los recursos, equipamiento, medios tecnológicos, de Internet, Tv digital • Cantidad de tarea asignada • Problemas con el programa TV, fallaba la señal o era muy rápido • Comunicación con los maestros • Angustia, estrés, frustración y enojo • Desinterés por parte de los estudiantes (hijos) • Estudiar en casa es difícil y diferente a la escuela • Compaginar empleo, labores domésticas y tiempos con los hijos

A los padres y madres de familia se les preguntó sobre las recomendaciones o sugerencias del programa, los cuales se resumen en la Tabla 6.

5. DISCUSIÓN

Como todos los países, México enfrentó grandes desafíos en el ámbito de la educación durante el tiempo que inició la pandemia provocada por el COVID-19. No ha sido fácil por ser algo inédito para todos. El análisis presentado da muestra de una mirada

particular, desde una retrospectiva en donde todos aprendemos, sobre todo desde el contexto del hogar.

Trasladar la educación presencial a una educación a distancia con un fuerte componente desde la educación el hogar ha representado cambio radical en el sistema educativo mexicano. Las comunidades rurales, de alta y muy alta marginación y los grupos vulnerables han sido los más afectados. La pandemia ha puesto de manifiesto el incremento de la desigualdad y las brechas de calidad que existe. La experiencia del retorno a la escuela, a través de “Aprender en casa” no fue la misma para los estudiantes y para los diferentes hogares.

Tabla 6

Recomendaciones para mejorar “Aprender en casa”

Categoría	Recomendación
Docente	<ul style="list-style-type: none"> • Asesoría en las dificultades para realizar la tarea • Acompañamiento más cercano hacia los estudiantes • Realimentación rápida de las tareas • Mayor explicación de los temas, trabajos y actividades • Especificar mejor las tareas y actividades • No pasar rápido las clases • Material de apoyo para repasar o reforzar el aprendizaje
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Guías instruccionales detalladas • Clases para padres para apoyar más a los hijos
Apoyo a padres de familia	<ul style="list-style-type: none"> • Pautas para actividades con los hijos en casa • Apoyo y acompañamiento socioemocional dirigido a padres • Pautas para compaginar actividades entre el trabajo y la educación en el hogar • Mayor involucramiento en el desempeño de los hijos • Asesoría sobre uso de herramientas tecnológicas • Que todos cuenten con la infraestructura tecnológica básica: computadora, teléfono, TV, servicio de cable o Internet
Infraestructura tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> • Usas plataformas educativas: <i>classrooms, meet, zoom, etc.</i>

Los retos siguen siendo mayúsculos y el primero es dejar de reproducir lo que ya existe, romper el *status quo* e intentar (implementar) estrategias que vulneren los derechos de los niños, niñas y adolescentes y sus familias, que están en situación de desventaja.

Esto se fundamenta en el derecho innato que es la educación y de justicia social. Como sistema educativo, en situación como la pandemia, algunos aprendizajes que nos deja son:

- a) El reconocimiento de una *educación en emergencia*, lo que implicaría una concepción distinta de cómo definir y afrontar la problemática, involucrando diferentes sectores de la sociedad, la participación de los padres y madres de familia, así como el respeto estricto a las condiciones, derechos y contextos específicos de cada comunidad.
- b) La incorporación de *educación a distancia* como estrategia puso un gran desafío al sistema educativo, el cual requiere que estén dadas las condiciones y preparación de todos los actores involucrados. Algo que no ha sido igual para todos los sectores, comunidades y familias.
- c) Pensar en una estrategia que reconozca la incorporación de un *programa alternativo* (desde el currículo) que considere todos los elementos, niveles y actores que intervienen, en tiempos de pandemia, donde el concepto de “educar” trasciende y aterriza a cada estudiante y familia, a su contexto y donde los diferentes actores redefinen las prioridades y mecanismos para lograr aprendizajes y las formas de acompañamiento y apoyos.
- d) Reconocer de nuevo la importancia de mirar hacia la *educación en el hogar*, como una entidad necesaria para participar en la tarea de educar, donde se fortalezca el vínculo escuela – hogar, se rescaten los principios y valores de la familia y del ser humano. Para ello se requieren esquemas o modelos de participación diversificados en educación en el hogar en tiempos de pandemia, que no existen.

6. CONCLUSIONES

La experiencia de “Aprender en casa” en tiempos de COVID-19 (en su primera y segunda etapa) está siendo diversa. Lo que sí es un hecho, que la estrategia decidida por el gobierno federal ha llevado a poner la educación en el hogar en primer plano, lo que tomó por sorpresa a las propias familias mexicanas. La experiencia está siendo desigual y el camino de lograr aprendizajes significativos y situados es más largo y dificultoso para aquellos estudiantes y familias que viven en situación de pobreza, marginación, vulnerabilidad o en comunidades rurales.

Se requiere un mayor trabajo participativo, en y con las comunidades y grupos sociales organizados, que a través de un diálogo igualitario entre diferentes actores

propongan e implementen acciones conjuntas de participación en favor de la educación de niños, niñas y adolescentes en una diversidad de contextos que existen en el país.

REFERENCIAS

Alfonso, I. R. (2003). La educación a distancia, *ACIMED*, 11(1), 3-4.

Cantoral, R. (22 de julio de 2020). *Webinar: la educación a distancia, en particular de la matemática, durante y post pandemia del Covid-19* [Vídeo]. De: <https://www.youtube.com/watch?v=gTglpgpJzE8&t=2066s>

Chaves-Torres, A. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Revista Academia y Virtualidad*, 10(1), 23-41.

UNICEF. (2008). *Educación en situaciones de emergencia y desastres: guía de preparativos para el sector de educación*. <https://www.usebeq.edu.mx/PaginaWEB/Content/PCYEE/Educacion%20en%20situaciones%20de%20emergencia%20y%20desastres.pdf>

CAPÍTULO 65

LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN LA CONTINGENCIA SANITARIA POR COVID-19. ESTUDIO DE CASO DE UNA DOCENTE DE SECUNDARIA EN MÉXICO.

María Guadalupe Pérez Martínez

1. INTRODUCCIÓN

El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró pandemia a la COVID-19. A partir de ese momento en el sector educativo se tomaron decisiones para salvaguardar la salud de las comunidades escolares. Múltiples decisiones se instrumentaron en un ambiente incierto. En el estado de Aguascalientes, ubicado en el centro de México, la primera medida fue la creación de comisiones de salud en las escuelas para implementar filtros al ingreso y apoyar campañas de higiene; esta medida se llevó a cabo del 16 al 20 de marzo. Posteriormente se informó la suspensión de actividades presenciales a partir del 23 de marzo; los estudiantes trabajarían desde sus hogares del 23 de marzo al 3 de abril, tendrían el receso vacacional del 6 al 17 de abril, y se contemplaba el regreso a clases presenciales el 20 de abril (Instituto de Educación de Aguascalientes, 2020). El periodo de trabajo a distancia se amplió hasta el 5 de junio, cuando se dio por terminado el ciclo escolar 2019-2020 para los estudiantes.

Esta situación inédita ha implicado grandes cambios en el sector educativo. Los docentes, en particular, se han visto inmersos en una nueva dinámica, en la que espera que planifiquen actividades que los estudiantes deberán realizar en casa, las canalicen hacia ellos, den seguimiento al trabajo de los alumnos y evalúen los aprendizajes alcanzados. Las primeras indagaciones sobre las experiencias vividas por los docentes ante la contingencia sanitaria mostraban su preocupación por la preparación de clases, la evaluación de aprendizajes, y la comunicación que sostienen con los alumnos (VALORA, 2020).

El estudio que aquí se presenta tuvo como propósito explorar la experiencia de una docente que impartió la asignatura de Formación Cívica y Ética en primer y tercer grados de educación secundaria durante el periodo de educación a distancia implementado entre

marzo y junio de 2020 en respuesta a la pandemia por COVID-19. Esta asignatura se imparte de cuarto grado de primaria hasta tercer grado de secundaria en México (de cuarto a noveno grados de educación básica).(SEP, 2017b). Con esta asignatura se pretende “formalizar saberes vinculados a la construcción de una ciudadanía democrática y el desarrollo de una ética sustentada en la dignidad y los derechos humanos” (SEP, 2017b, p. 161), a través de promover que los estudiantes reflexionen sobre la realidad que viven en México y en el mundo, que implementen acciones de mejora, y que fortalezcan su capacidad para participar en la resolución de conflictos.

La docente impartió la asignatura en dos escuelas de educación secundaria ubicadas en contextos socioeconómicos bajos (Consejo Nacional de Población, 2010). Las siguientes preguntas guiaron el acercamiento: ¿qué prácticas de enseñanza implementó durante el confinamiento por COVID-19?, ¿qué correspondencia guardan las prácticas de enseñanza a distancia con respecto a las de modalidad presencial?, ¿qué condiciones facilitaron y obstaculizaron su labor docente durante la contingencia sanitaria?

2. MÉTODO

Se realizó un acercamiento cualitativo, a través del enfoque de estudio de casos instrumental único con el propósito de conocer las prácticas de enseñanza que implementó la docente durante el periodo de educación a distancia entre marzo y junio de 2020, identificar las similitudes y diferencias con respecto a la enseñanza presencial y las condiciones que facilitaron y obstaculizaron su labor docente en este periodo de tiempo.

La investigación fue diseñada como un estudio de casos, entendiéndolo como un enfoque que permite la exploración de sistemas únicos o múltiples en contextos reales y contemporáneos (Creswell y Poth, 2018). En particular, se definió como un caso instrumental único, debido al interés de entender la docencia en el periodo de contingencia sanitaria en un contexto socioeconómico específico (Stake, 1995).

La docente fue seleccionada de manera intencional. Los criterios para su selección fue el contexto socioeconómico en el que ejercía la docencia de la asignatura de Formación Cívica y Ética, haber tenido la experiencia de enseñanza presencial al menos de un año, y la disponibilidad para ser entrevistada en varias ocasiones. La docente es asesora psicopedagógica e inició a impartir de clases de esta asignatura en educación secundaria en agosto de 2017. Desde el inicio de su trabajo se le asignó una carga de 26

horas de enseñanza frente a grupo por semana, la cual se distribuye en dos centros escolares (Escuela 1 y Escuela 2). En el momento de la recolección de datos tenía asignados 11 grupos en la Escuela 1, y 2 grupos en la Escuela 2; ambas escuelas en turno vespertino; el tamaño de cada grupo era cercano a 30 alumnos, por lo que atendía aproximadamente 390 estudiantes en total.

La entrevista semiestructurada se empleó como principal técnica de recolección de información. Se realizaron tres entrevistas entre mayo y junio de 2020. Los temas principales que se abordaron en las entrevistas fueron: contextualización del trabajo docente; experiencia de enseñanza durante la contingencia sanitaria; condiciones que influyeron en la experiencia de enseñanza durante la contingencia sanitaria; y, contrastación de enseñanza durante la contingencia con respecto a enseñanza presencial.

Las entrevistas se realizaron a través de una plataforma de comunicación por internet. Fueron videograbadas digitalmente a través de los recursos propios de la plataforma. La duración aproximada de cada entrevista fue de una hora. Las entrevistas fueron transcritas y analizadas a través de un software de análisis de información cualitativa. Se utilizaron los temas como categorías principales y se derivaron categorías secundarias a partir del análisis de la información.

Con respecto a los cuidados éticos, en el contacto inicial con la docente se presentó el propósito del proyecto de investigación y de las entrevistas. Se informó sobre el uso que se daría a la información recolectada, enfatizando los fines académicos y de investigación. La docente consintió participar voluntariamente en el estudio, bajo un tratamiento confidencial y anónimo de la información. Se acordó que la responsabilidad del resguardo de las videograbaciones sería compartida entre el equipo de investigación y la docente; esto se debe al almacenamiento de las videograbaciones en la plataforma en internet y al acceso que pueden tener los participantes en las videollamadas. Las personas que participaron en la transcripción de información firmaron cartas responsivas comprometiéndose a mantener la confidencialidad de la información, a utilizar la información sólo para las tareas asignadas y a borrar la información de sus equipos al terminar el trabajo.

A continuación, se describen los resultados del estudio, estructurados en cuatro temas: actividades de enseñanza; las evidencias de aprendizaje y su evaluación; condiciones que influenciaron las prácticas de enseñanza; y, la comparación de prácticas

de enseñanza a distancia con educación presencial. En los resultados se señala el número de entrevistas en la que se recuperó la información: E1, E2 y E3.

3. RESULTADOS

3.1 Actividades de enseñanza

Las actividades de enseñanza en ambas escuelas fueron asincrónicas. La docente elaboraba un documento describiendo las actividades a desarrollar por los alumnos. Este documento se entregaba a los equipos directivos de las escuelas, quienes lo integraban a los documentos enviados por los demás docentes y se comunicaban a los alumnos a través de diferentes plataformas. En la escuela 1, se utilizó la plataforma Schoology para publicar las actividades, y, la entrega de las evidencias de los trabajos de los alumnos se hacía a través de la misma plataforma, correo electrónico o WhatsApp. En la escuela 2, las actividades se compilaban en una carpeta de Google Drive, y el vínculo se compartía con la comunidad escolar a través de Facebook; la entrega de evidencias de los trabajos se hacía a través de correo electrónico.

En ambas escuelas la docente pidió que los alumnos realizaran principalmente actividades que se encontraban en el libro de texto. Una de las razones es que los libros de texto para las secundarias públicas en México son gratuitos y suministrados por el Estado, esto suponía que los estudiantes contaran con el material para realizar las actividades. De acuerdo con la información proporcionada la docente, el uso del libro de texto como recurso principal para la realización de actividades durante el periodo de contingencia sanitaria fue compartido por otros profesores que impartían la asignatura pues señaló: "...todos en la academia coincidimos que lo más sencillo también para ellos [los alumnos] es el libro de texto" (E1).

Entre las actividades que la docente solicitaba a los alumnos se encontraban: leer información del libro de texto y realizar "un mapa mental o cuadro sinóptico" (E1), buscar el significado de ciertas palabras y conformar un glosario, asociar conceptos con imágenes, y evaluar situaciones para tomar una postura y sustentarla (E1). En el último mes de trabajo a distancia se implementaron actividades específicas que permitieran a estudiantes rezagados completar las tareas asignadas previamente; las actividades específicas eran realizadas por alumnos que habían entregado las tareas regularmente; se

asignaba una actividad por semana como crucigramas o identificación de palabras (E2). Además, la docente señaló que trató de hacer las actividades “más dinámicas y llamativas” (E2) con la expectativa de que esto incrementara la entrega de trabajos por los estudiantes.

La frecuencia con la que se solicitaba realizar actividades era distinta entre escuelas. En la escuela 1, la asignación de actividades era cada dos semanas y en la escuela 2, semanalmente. Cada asignación contenía varias actividades. La cantidad de actividades varió a través del periodo de tiempo estudiado; la docente comentó que al inicio del trabajo a distancia recibieron indicaciones de proponer actividades que fueran realizadas en el tiempo asignado a la materia, en su caso, que implicaran dos horas de trabajo por semana para los alumnos. Después de la primera asignación de actividades las autoridades modificaron la consigna, solicitando que las actividades fueran realizadas en una hora de trabajo por semana; esto se debió a quejas emitidas por padres de familia sobre la carga de trabajo que representaban las actividades para los alumnos. En el último mes de trabajo a distancia la docente solicitó en cada consigna un máximo de dos actividades.

3.2 Las evidencias de aprendizaje y su evaluación

La entrega de evidencias varió a través del periodo que duró la contingencia sanitaria en el ciclo escolar 2019-2020, y también entre los grupos que atendió la docente. En la escuela 1, la docente afirmó haber recibido menos evidencias de los alumnos de primer grado que de los de tercer grado (E1); durante la primera asignación de tareas de la contingencia sanitaria recibió algunas evidencias de 10% de los alumnos (3 alumnos por grupo); en cambio, en los grupos de tercer grado la entrega mínima en un grupo fue del 16% de alumnos y la entrega máxima del 50% de los alumnos del grupo (E1). En la escuela 2, la entrega de evidencias en respuesta a la primera asignación de tareas fue de 30% de los alumnos de primer grado (E1). En las últimas semanas de la contingencia sanitaria la entrega de evidencias aumentó en ambas escuelas, pero en general menos de la mitad de los alumnos de los grupos atendidos por la docente entregó tareas asignadas.

En los trabajos entregados por los alumnos se encontraron comportamientos inesperados. La docente relató casos de estudiantes que no realizaban actividades durante las sesiones presenciales y en el trabajo a distancia entregaban evidencias constantemente (E1); de acuerdo con la docente esto pudo deberse a una menor cantidad de distracciones en casa con respecto a las que tenía en la escuela o al seguimiento del desempeño por

parte de los padres de familia (E3). También compartió casos de estudiantes que previo al confinamiento cumplían con las actividades en aula y las que debían realizar en casa, pero en la contingencia sanitaria no entregaron evidencias (E3); para la docente esto pudo deberse a la “falta de recursos económicos en sus familias” (E3). La docente también señaló que la realización de las tareas por los estudiantes durante el periodo de contingencia pudo afectarse por la confusión en cuanto a la asignación de calificaciones, y en particular sobre la no reprobación: “[los estudiantes] pudieron haber escuchado que nadie iba a reprobado, y por eso se confiaron [y no realizaron las actividades]” (E3).

En cuanto a la evaluación de aprendizajes, la docente apuntó que en el trabajo presencial ya representaba un desafío identificar los aprendizajes logrados por los estudiantes, pues la información que brindan instrumentos como los exámenes puede ser limitada en una asignatura como la que ella imparte, y, durante el trabajo a distancia el desafío de la evaluación de aprendizajes se incrementó (E2). Las evidencias entregadas por los alumnos en la contingencia sanitaria no permiten saber si los estudiantes realizaron las actividades por sí mismos, el tiempo que dedicaron y los aprendizajes alcanzados (E2).

Las prácticas de evaluación de aprendizajes de la docente se centraron en identificar actividades realizadas, faltantes y las que se llevaron a cabo de forma incompleta. Los resultados de esta revisión se comunicaban a los alumnos, pero las observaciones de la docente eran escasamente atendidas (E1), pues fueron pocos los alumnos que realizaban las correcciones solicitadas aun cuando se intentó hacer la devolución por diferentes medios. Es importante señalar los equipos directivos de las escuelas 1 y 2 solicitaron a los docentes que elaboraran un reporte quincenal y semanal, respectivamente, en el que señalaran la cantidad de alumnos que había entregado evidencias; además de esto, la docente registraba las observaciones a los alumnos y asignaba calificaciones de acuerdo con el grado de cumplimiento de las consignas, de tal manera que posteriormente pudiera calcular una calificación para el periodo de educación a distancia (E2).

En cuanto a los aprendizajes alcanzados por los alumnos, la docente comentó que esperaba que en los alumnos que realizaron las actividades se fortaleciera su formación académica y también su desarrollo personal y social, que son componentes del currículum (SEP, 2017b, p. 163). En cuanto al desarrollo personal y social, enfatizó la promoción de autonomía (E3), que es una de las dimensiones del área de educación socioemocional planteadas en el currículum (SEP, 2017a, p. 537). De acuerdo con la docente, la autonomía pudo fortalecerse debido a que los estudiantes debían entender las indicaciones

brindadas de forma escrita por sí mismos y realizarlas de acuerdo con sus comprensiones (E3). Es decir, al recibir las consignas elaboradas por la docente, los estudiantes identificaban lo que necesitaban para llevarlas a cabo, buscaban soluciones, y tomaban decisiones; estos son indicadores de logro relacionados con educación socioemocional (SEP, 2017a, p. 538).

En cuanto a la formación académica, la docente apuntó aprendizajes relacionados con conocimientos disciplinares, tales como reconocer criterios para la vida democrática, además de habilidades como búsqueda de información (E2). La docente cuestionó el logro de habilidades y capacidades que involucraran la reflexión y análisis y llevaran a los estudiantes a tomar posturas, ya que, justamente las evidencias de actividades que destinadas a desarrollar estas habilidades y capacidades parecían haber sido elaboradas “rápidamente” por los estudiantes, sin detenimiento (E3).

3.3 Condiciones que influenciaron las prácticas de enseñanza

Las condiciones externas a los centros escolares que afectaron las prácticas de enseñanza, desde la perspectiva de la docente, fueron la incertidumbre sobre la duración del periodo de trabajo a distancia y la comunicación de las autoridades educativas federales y estatales con respecto a las políticas de asignación de calificaciones en las escuelas.

Con respecto a la incertidumbre sobre la duración del periodo de trabajo a distancia la docente comentó que esperaban volver al trabajo presencial después de dos semanas de trabajo a distancia (del 23 de marzo al 3 de abril) y dos semanas de receso vacacional (del 6 al 17 de abril), por lo que cuando asignaron las actividades a realizar por los alumnos durante ese periodo de tiempo asumieron que entregarían evidencias al regreso al trabajo presencial, contemplado para el 20 de abril (E1). Esta incertidumbre continuó, pues las fechas de regreso se desplazaron a mayo y eventualmente a junio, cuando las autoridades educativas federales comunicaron la decisión de terminar el ciclo escolar. La incertidumbre constante y la expectativa del regreso a las aulas no facilitaron que las comunidades escolares y los docentes se prepararan para un periodo de educación a distancia prolongado (E1), sino que fueron enfrentando decisiones conforme se necesitaba, por ejemplo: plataformas a emplear, cantidad de actividades a asignar a los estudiantes, frecuencia de asignación de actividades, entre otras.

Desde la perspectiva de la docente, la comunicación de las autoridades educativas federales y estatales sobre las decisiones que se tomarían en las escuelas en cuanto a la asignación de calificaciones constituyeron otra condición que afectó sus prácticas durante la educación a distancia. Desde el primer mes de confinamiento, algunos alumnos se enteraron de la política de no reprobación que se implementaría durante la contingencia sanitaria; esta información fue provista desde las autoridades educativas federales y estatales a los medios de comunicación. La docente relató que un estudiante publicó en redes sociales que no tenía caso “hacer las actividades, pues el secretario de educación dijo que todos pasarían [al siguiente grado]” (E1). De acuerdo con la docente, comprensiones como la del estudiante afectaron la tasa de realización de las consignas (E3), y generaron confusiones, pues en las escuelas en las que trabajaba la no reprobación fue una medida aplicada para el último trimestre, pero no para el ciclo escolar completo.

En las entrevistas con la docente se identificaron otras condiciones correspondientes a la escuela que afectaron el trabajo durante la contingencia sanitaria. Una de estas condiciones fue la falta de información para contactar a los alumnos y a sus padres de familia o cuidadores principales. En las dos escuelas en las que trabajaba la docente no se contaba con un sistema en el que estuvieran registrados los números telefónicos de los estudiantes y sus familias o direcciones electrónicas. Esta falta de información retardó el contacto con los alumnos y sus familias para comunicarles la estrategia de trabajo e identificar necesidades específicas a las que pudiera dar seguimiento la comunidad escolar durante la contingencia sanitaria.

Además de los datos de contacto, las escuelas también carecían de información sobre las condiciones socioeconómicas de los alumnos, en particular sobre el acceso a dispositivos tecnológicos para el trabajo a distancia y a servicio de internet, y las prácticas de uso de dispositivos tecnológicos en familia, por ejemplo, cuando varios hijos compartían un dispositivo para realizar las tareas escolares (E2). Así, conforme se realizaba el trabajo a distancia la docente y comunidad escolar se enteraban de algunas condiciones de los alumnos que les dificultaban realizar las actividades, por ejemplo: la mayoría de estudiantes sin equipo de cómputo, el principal dispositivo era un celular de alguno de los integrantes de la familia (E1); la mayoría de estudiantes sin acceso a servicios de internet inalámbrico en sus domicilios, dependiendo de datos móviles para este servicio (E1); padres de familia enfrentando dificultades laborales durante la contingencia sanitaria por lo que no disponían de recursos económicos para pagar internet

(E1). Conforme se enteraban de las condiciones que enfrentaban los estudiantes y sus familias, en ambas comunidades escolares adaptaban sus estrategias, por ejemplo, en la escuela 1 decidieron: emplear principalmente Facebook y WhatsApp como medios para comunicar y recibir actividades ya que con algunas compañías de telefonía móvil brindaban acceso gratuito a estas plataformas (E1); ofrecer impresiones gratuitas de las actividades solicitadas en el centro escolar y la recepción física de las actividades a través de un buzón (E1); vinculación con papelerías cercanas a las escuelas en las que se dejaban dispositivos de almacenamiento de datos con las actividades solicitadas, para que alumnos y padres de familia acudieran a copiar o imprimir la información (E1).

Otra condición escolar que influyó la docencia durante la contingencia sanitaria fue la falta de experiencia en el uso de plataformas tecnológicas. Por ejemplo, en la escuela 1 habían utilizado Schoology como una plataforma para la entrega de las planificaciones docentes, pero no se había empleado en la interacción con los estudiantes y sus familias; y, al prolongarse el periodo de educación a distancia decidieron emplear esta plataforma, pero encontraron dificultades para la entrega de trabajos por los alumnos, el seguimiento y retroalimentación de los trabajos (E1). En respuesta a esta dificultad, decidieron emplear plataformas adicionales (i.e. WhatsApp, correo electrónico y Facebook) y, sin bien esto facilitó que más estudiantes entregaran evidencias, el trabajo docente se volvió más complejo, pues necesitaban dar un seguimiento constante a todas las plataformas activas para la entrega de evidencias. La docente afirmó que la identificación de evidencias correspondientes a los grupos que atendía dentro de cada plataforma, la descarga y almacenamiento, consumían una gran cantidad de tiempo (E1) y a esto se añadía la revisión, calificación y retroalimentación de los trabajos. Así, el horario de trabajo se extendió durante la pandemia para la docente, quien afirmó “estamos casi todo el día trabajando” (E1), ella atendía 13 grupos y aproximadamente 390 alumnos), por lo que si quincenalmente se asignaban dos actividades para que realizaran los alumnos y la mitad de ellos entregaban evidencias, la docente tendría 390 evidencias por identificar, descargar, revisar, calificar y comentar.

Una de las condiciones escolares que facilitó la docencia durante la educación a distancia fue el trabajo colegiado realizado en las escuelas. Como se mostró antes, los colectivos docentes se organizaron para tomar decisiones y responder a las dificultades enfrentadas durante este periodo de tiempo. Se llevaron a cabo reuniones por academias con la participación del equipo directivo de las escuelas para analizar la manera en que

podrían aumentar la tasa de respuesta de los estudiantes (E1); con el colectivo docentes se analizaron sugerencias brindadas por las autoridades educativas estatales con respecto a plataformas específicas (i.e. Google Classroom), y acordaron concentrarse con las plataformas que ya estaban empleando (E1); y, la docente reconoce que en las dos escuelas los docentes se mostraron dispuestos a colaborar para promover la participación de los estudiantes, grabando mensajes en videos para motivarlos a realizar las actividades, hacer llamadas telefónicas a quienes no habían entregado trabajos para averiguar las causas y ofrecer soluciones, entre otras actividades voluntarias que se desarrollaron (E3).

3.4 Comparación de prácticas de enseñanza a distancia con respecto a educación presencial

Una de las principales diferencias que apuntó la docente entre la enseñanza presencial y la educación a distancia implementada durante la contingencia sanitaria es que se reduce el margen de mediación de los docentes en los procesos de aprendizaje de los estudiantes: los docentes no exponen o desarrollan los contenidos de aprendizaje, sino que su labor se concentró en diseñar actividades y elaborar los documentos con indicaciones para realizarlas; los docentes no pueden describir personalmente lo que los estudiantes deben hacer, como antes lo hacían en las aulas, sino que por sí mismos los estudiantes deben entender las consignas y lo que plantea el libro de texto; las interacciones entre docente y alumno se reducen a la entrega de indicaciones, recepción de evidencias, revisión de trabajos y comunicación de calificaciones, en pocas ocasiones los estudiantes plantearon dudas a la docente, y, por otro lado, cuando la docente hacía comentarios a los trabajos de los estudiantes, no les daban respuesta (E1).”

Las actividades de enseñanza también variaron entre la modalidad presencial y a distancia. En el trabajo presencial la docente implementaba actividades con materiales diferentes al libro de texto o cuaderno, pues en ocasiones ella misma llevaba los materiales necesarios a los salones de clase (E1); en cambio, el trabajo a distancia tuvo que concentrarse en el libro de texto. Además, en el aula implementaba actividades que no necesariamente resultaban en textos escritos, sino producciones orales (E1), tales como reflexiones compartidas en el grupo o debates, que son considerados procedimientos propicios para promover los aprendizajes esperados (SEP, 2017, p. 170).

Otra diferencia encontrada fue con respecto a la evaluación de aprendizajes, y, en particular la revisión y calificación de evidencias. Durante el trabajo a distancia la docente

revisó y calificó todas las evidencias entregadas por los estudiantes; en el trabajo presencial la dinámica de revisión solía variar, implementando estrategias de puesta en común de las actividades realizadas y brindando una retroalimentación grupal. La docente señaló que en el trabajo presencial puede seleccionar las evidencias a revisar y calificar, mientras que esto no fue posible en el trabajo a distancia (E3).

Finalmente, en el trabajo presencial se empleaban diferentes estrategias para socializar los productos desarrollados por los alumnos y promover la construcción de aprendizajes en conjunto; esto, no fue posible en el trabajo a distancia, pues los alumnos trabajaron individualmente y no conocieron lo que sus compañeros desarrollaron (E1).

4. DISCUSIÓN

Los resultados mostraron que las actividades de enseñanza implementadas por la docente promovían: la lectura de información, procesamiento y representación gráfica de los conceptos principales, su significado y relaciones; la precisión de conceptos; y, la evaluación de situaciones para que los estudiantes definieran posturas personales y las justificaran. La búsqueda, análisis e interpretación de información se reconocen en los planteamientos curriculares como actividades necesarias para promover los aprendizajes esperados de la asignatura. También dentro de programa se contempla el análisis para la toma de decisiones en función de situaciones personales y sociales que enfrenten los estudiantes; esto último parece particularmente importante para que los estudiantes sean capaces de modificar “actitudes que contribuyan a aprender a convivir” (SEP, 2017b, p. 170). Si bien la docente se mostró incierta con respecto a los aprendizajes alcanzados por los alumnos de forma general, cuestionó particularmente el logro de aprendizajes relacionados con actividades en las que se promovía la reflexión, evaluación y toma de postura, puesto que los estudiantes registraban respuestas triviales que no evidenciaban procesos reflexivos o evaluativos. Estos resultados apuntan la importancia de la mediación de los docentes para promover aprendizajes esperados de este tipo, ya que, en el trabajo presencial los docentes pueden implementar estrategias como el diálogo con los estudiantes, para que reflexionen, tomen decisiones y desarrollen su juicio ético.

El trabajo remoto reportado por la docente se evidencia la importancia de los centros escolares y los docentes mismos para facilitar el acceso a diferentes tipos de recursos educativos. En las escuelas los docentes pueden recurrir al acervo bibliográfico con el que cuentan en las bibliotecas escolares y de aula para el desarrollo de las actividades,

también, docentes, como la participante en este estudio, optan por suministrar materiales para el desarrollo de actividades variadas en las aulas. En cambio, en el trabajo a distancia las actividades estuvieron centradas en el libro de texto, y esto no permitió que los estudiantes accedieran, contrastaran y evaluaran diferentes fuentes de información

La evaluación de aprendizajes emergió como una inquietud de la docente, quien apuntó los límites de las evidencias recabadas para proveer información sobre los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. La interacción presencial permite a los docentes recoger múltiples evidencias sobre lo que los estudiantes hacen y logran aprender; las evidencias escritas se complementan con la comunicación oral y la observación del comportamiento. En función de las evidencias que recaban en la interacción con los estudiantes en el trabajo presencial, los docentes modifican sus prácticas continuamente. En la enseñanza remota, la modificación de las prácticas fue desafiante; principalmente se centró en modificar la cantidad y tipo de actividades para que tuvieran mayor probabilidad de que los estudiantes las llevaran a cabo.

El trabajo colegiado se destacó en los resultados de este estudio como una de las condiciones que facilitaron el trabajo docente en un ambiente de alta incertidumbre. En las interacciones del colectivo docente y personal directivo de la escuela concretaron acuerdos sobre el tipo de actividades a solicitar a los estudiantes, la frecuencia de asignación de las consignas, la forma y medios a través de los cuales se comunicarían las indicaciones y se recibirían las evidencias, y estrategias para promover la respuesta de los estudiantes.

Los resultados también muestran la importancia de la articulación entre los diferentes actores del sistema educativo. Las tensiones que surgieron a partir de los mensajes comunicados por autoridades educativas federales y estatales y recibidos por los estudiantes y sus familias representaron, de acuerdo con la docente, un obstáculo para la participación de los estudiantes en las actividades. Parece necesario revisar los mecanismos de comunicación y discutir el papel de los centros escolares y los docentes en ellos.

5. CONCLUSIONES

Los resultados de estudio mostraron las actividades de enseñanza remota implementadas la docente en respuesta a la emergencia sanitaria por COVID-19. Una de las principales diferencias entre el trabajo presencial y el que se llevó a cabo a distancia

es la capacidad del docente para mediar en los procesos de aprendizaje de los alumnos; en las aulas los docentes pueden clarificar consignas, exponer ideas, promover conversaciones entre ellos y los alumnos y entre alumnos, para llevarlos a la reflexión y desarrollo de los aprendizajes esperados. En cambio, en las actividades diseñadas para el trabajo a distancia la interacción entre los docentes y alumnos en las comunidades escolares de las que formaba parte la docente se centró principalmente en los procesos de entrega de consignas y recepción de evidencias y en atender las inequidades reveladas durante el confinamiento para asegurar la continuidad del aprendizaje; esto ha sido reconocido por algunos autores como las fases iniciales, básicas y necesarias, de respuesta de las escuelas durante la emergencia sanitaria (Fullan et ál., 2020). Posterior a estas fases, las comunidades escolares pueden transitar hacia la implementación de mecanismos que faciliten “colaboración, conexión social y el fortalecimiento de la cultura” (Fullan et ál., 2020, p. 9)

El trabajo colegiado se muestra en los resultados de este estudio como una condición necesaria para enfrentar dificultades escolares. El colectivo docente diseñó e implementó estrategias para responder a las necesidades de los alumnos y sus familias conforme las conocían y enfrentaban. Esto muestra la capacidad de cambio que tienen las escuelas y docentes, y que probablemente estuvo contenida durante décadas (Fullan, 2020).

Los resultados de esta investigación están centrados en la entrevista a una docente que laboró en un contexto socioeconómico específico; se requieren otras investigaciones en contextos distintos y que recurran a otros informantes y técnicas de recolección de información para ampliar la comprensión de este fenómeno educativo. También serán necesarios acercamientos de investigación posteriores a la pandemia.

Como fruto de esta experiencia inesperada, parece necesario que en los sistemas educativos revisen algunas condiciones que influyen la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, la cantidad de grupos y estudiantes pueden atender los docentes; las estrategias a implementar para lograr un mejor conocimiento de la población estudiantil que se atiende y responder a sus necesidades; ambientes en los que se puede promover el aprendizaje de los alumnos, quizá valorando el uso de estrategias híbridas cuando sea factible volver a las escuelas.

REFERENCIAS

- Consejo Nacional de Población. (2010). *Estimaciones del CONAPO con base en el INEGI, Censo de población y vivienda 2010*.
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design*. Sage.
- Fullan, M. (2020). Learning and the pandemic: What's next? *PROSPECTS*.
<https://doi.org/10.1007/s11125-020-09502-0>
- Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M., y Gardner, M. (2020). *Education Reimagined: The Future of Learning. Remote to Hybrid Learning. A position paper on a paradigm shift for education*. NPDL, Microsoft, & UNESCO.
<https://edudownloads.azureedge.net/msdownloads/Microsoft-EducationReimagined-Paper.pdf>
- Instituto de Educación de Aguascalientes. (2020). *Boletín No. 672 IEA impulsará disposiciones del sector educativo ante coronavirus (COVID-19) con apoyo de comunidad educativa*.
http://www.iea.gob.mx/INTERNAS/comunicacion/2020/Boletin_672_2020.pdf
- SEP. (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2017b). *Formación Cívica y Ética. Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Secretaría de Educación Pública.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- VALORA. (2020). *Docencia en tiempos de pandemia. Sondeo de prácticas docentes y participación familiar en educación básica*. VALORA.

CAPÍTULO 66

PROCESO DE SELECCIÓN PARA EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD EMPLEANDO EL PROMEDIO DE CALIFICACIONES. UNA ALTERNATIVA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Luis Horacio Pedroza Zúñiga y Rubí Peniche-Cetzal

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia actual de salud ocasionada por la COVID-19 ha sacudido al mundo entero, obligando a las naciones a modificar drásticamente su actuar en diversos sectores de la sociedad. Respecto del sector educativo, en México, desde el mes de marzo de 2020, las escuelas de todos los tipos educativos dejaron de impartir clases presenciales para transitar a una educación virtual. A raíz de esta contingencia sanitaria se hicieron evidentes diversas carencias y limitaciones de la educación.

Respecto de la Educación Superior (ES), esta atraviesa grandes retos y crisis que conviene atender de urgencia (Malo, et ál, 2020); uno de los principales retos que se presentan a partir de la pandemia es lo concerniente a los procesos de selección de los alumnos que pretenden formar parte de los centros universitarios, ya que, ante la imposibilidad de aplicar exámenes de ingreso de forma presencial, las Universidades se han visto en la necesidad de modificar los procedimientos de selección y los requisitos de ingreso. Diversas universidades públicas en México han optado por modificar sus procesos de selección para el ingreso a la educación superior; en algunos casos, se han presentado procesos con fallas o inconformidades en cuanto a la administración de pruebas en línea. Esto pone en evidencia la necesidad de considerar procesos más confiables y complementarios que aseguren la igualdad y justicia del ingreso de los jóvenes a la ES.

Considerando que las instituciones de educación superior [IES] se rigen por procesos de selección que garanticen la permanencia y buen desempeño de los alumnos, es necesario pensar y emplear recursos que puedan ser manejados a través del desarrollo de modelos estadísticos que den cierta certeza en la selección de estudiantes de su buen desempeño, permanencia y que además sean justos y equitativos para los sustentantes, y

de manera complementarias, recursos o estrategias que permitan una mejor valoración de los alumnos para un proceso meritatorio y justo.

Por lo anterior, surge el interés del presente trabajo teniendo como objetivo analizar en qué medida es confiable utilizar el promedio de calificaciones de los alumnos de educación media y el rendimiento como criterio de ingreso a las IES, así como el empleo de recursos complementarios para un mejor proceso de selección.

1.1 El promedio de bachillerato y otros recursos en los procesos de selección

De acuerdo con Gavira (2005), considerar la nota del promedio de bachillerato y la puntuación de un examen de ingreso proporciona información importante sobre las capacidades académicas de los alumnos, sin embargo, Westrick, et ál., (2015) manifiestan que un promedio de 7 en un bachillerato puede figurar mas esfuerzo y conocimiento que un promedio de 9 en otra institución, esto de acuerdo con los estándares de calificación de las diferentes instituciones. Ante lo anterior, Gavira (2005) consideró importante realizar un equilibrio entre las puntuaciones de los estudiantes para que estas sean equitativas y justas, es decir, equiparar las puntuaciones transformándolas para que tanto el promedio de bachillerato como el del examen se correspondan una a la otra.

Por su parte, Westrick, et ál., (2015), al considerar diversos estudios que comprueban la correlación de los criterios de admisión con el desempeño de estudiantes durante el primer año de estudios universitarios, elaboraron un estudio longitudinal haciendo uso de técnicas meta-analíticas para determinar la correlación de los criterios de admisión con el desempeño universitario en años posteriores y la retención de 50 instituciones. Determinando que una prueba estandarizada y el promedio obtenido a partir de los estudios en el nivel anterior, eran los criterios que mejor predecían el desempeño durante el primer año y finales del segundo año universitario, estos criterios también predicen la retención hasta el tercer año.

Los resultados de estudios recientes siguen concordando con hallazgos de investigaciones previas, ya que, a pesar de las características y diferencias institucionales, las calificaciones escolares predicen en mayor medida el desempeño universitario (Zwick y Sklar, 2005; Zwick y Green, 2007). Cabe mencionar que no se deja de lado la aportación que tienen las pruebas estandarizadas, pues de acuerdo con un estudio a través de análisis de regresión múltiple, tanto el rendimiento académico previo como las pruebas estandarizadas en conjunto explican un 22% de la varianza sobre el desempeño

académico en la educación superior durante el primer año, sin embargo, el rendimiento académico previo se destaca como el de mayor predicción (Zwick y Sklar, 2005).

De acuerdo con una investigación realizada en México con estudiantes universitarios de la carrera de medicina, cuyo proceso de admisión consistía en la prueba de EXANI II, el promedio de bachillerato, una prueba de aptitudes académicas y un curso propedéutico, demostró a través de análisis de correlación y regresión lineal que el proceso de admisión correlacionaba con el desempeño académico de los primeros semestres de los estudiantes, sobresaliendo el curso propedéutico. De acuerdo con cada aspecto de evaluación fueron las siguientes: promedio de bachillerato ($r^2=0.195$), prueba de aptitudes ($r^2=0.195$), EXANI II ($r^2=0.230$), curso propedéutico ($r^2=0.364$) (García, 2016).

Si bien, tanto el rendimiento académico considerado a partir de las calificaciones escolares y las pruebas estandarizadas son métodos diferentes, pueden considerarse complementarios, las pruebas son utilizadas para eliminar la incertidumbre que supone la heterogeneidad y obtención de calificaciones de cada institución, y a su vez las calificaciones son necesarias para evaluar la validez y equidad de las pruebas estandarizadas. La diferencia entre estos dos métodos de evaluación y quizás la explicación del porque el rendimiento académico representa mayor predicción hacia el desempeño académico universitario, radica en los estándares de calificación de las instituciones, el compromiso escolar, y la influencia que tiene el juicio de los profesores correspondiendo a los objetivos educativos (Willingham, et ál., 2002).

Además de considerar el promedio y los resultados de pruebas específicas para el ingreso a instituciones de educación superior, existen alternativas que se pueden sumar a los criterios a tomar en cuenta dentro de los procesos de selección de estudiantes, tales como realizar cursos propedéuticos, actividad que resultó ser uno de los criterios con mayor peso en relación con el desempeño académico, según un estudio en población mexicana (García, 2016). En consideración a los procesos de selección justos y equitativos, también se han efectuado propuestas o alternativas en diversos países como en el caso de Chile, en dónde se ha implementado el curso propedéutico, el cual ha consistido en un proceso de preselección desde los últimos semestres de bachillerato, antes de que los alumnos elijan una carrera definitiva, a la vez es tomado en cuenta el esfuerzo, responsabilidad y asistencia al curso propedéutico (Mainieri, 2017).

En México, la Universidad Autónoma de Chapingo (UACH) además de considerar el promedio y el examen de admisión (EXANI), para asegurar la equidad y la justicia, y

atender a la población vulnerable, retoma la calificación media nacional y medias regionales del examen de admisión para tener un referente y tomar criterios como el ser indígena, provenir de un municipio de bajos recursos o ser el mejor alumno de un estado o comunidad, dando preferencia a estos (Buendía y Rivera, 2010).

Ante lo expresado, es apremiante hacer uso tanto del rendimiento académico del nivel previo a través de las calificaciones y los resultados de pruebas estandarizadas, como métodos de admisión de estudiantes a las instituciones de educación superior por su predicción sobre el éxito, permanencia y desempeño académico de los estudiantes durante los estudios superiores. Ante las condiciones que se viven actualmente por la pandemia provocada por la Covid-19, vale la pena conservar estas estrategias para el proceso de selección de estudiantes para su ingreso en instituciones de educación superior. El panorama que se vislumbra y las estrategias que se han implementado son las evaluaciones y la implementación de las pruebas en línea, estas condiciones implican cambios, dificultades e incluso problemáticas. Por lo que resulta necesario implementar estrategias para que el proceso sea justo, equitativo, además de que sea viable para las instituciones, y la veracidad de los datos no se vea alterada.

2. MÉTODO

Este estudio consistió en definir un modelo para estimar el puntaje de los estudiantes en el examen de ingreso a la Educación Superior. Para tal fin se realizaron tres pasos: 1) desarrollo de distintos modelos predictivos; y 2) comparación de puntajes estimados y puntajes reales.

2.1. Participantes

En este estudio se analizaron los resultados de dos evaluaciones censales aplicadas a los estudiantes de Educación Media Superior del estado de Aguascalientes. La primera base de resultados, correspondiente a la evaluación del 2015, incluía 11,335 estudiantes, de los cuales se seleccionaron sólo aquellos que reportaron su promedio de bachillerato. En total, de esta base de datos, se incluyeron 10,680 estudiantes provenientes de 193 instituciones. La segunda base de resultados, la cual corresponde a la evaluación del 2017, incluyó 11,652 alumnos procedentes de 205 instituciones.

2.2. Instrumentos y variables

El Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA) aplica al final de cada ciclo escolar el Examen Nacional de Ingreso (EXANI II), desarrollado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior [CENEVAL] (CENEVAL, 2017). Además, este instrumento incluye un cuestionario de contexto sobre diversos aspectos del alumno y su familia relacionados con el logro académico. Las variables empleadas en este estudio proceden se describen a continuación:

- Variables del estudiante: Índice CENEVAL (ICNE). Promedio de calificaciones. Materias reprobadas durante la Educación Media Superior (EMS). Nivel socioeconómico.
- Variables de la escuela: Media ICNE. En este estudio las instituciones fueron identificadas por su Clave del Centro de Trabajo (CCT) y turno. Media ICNE 2012-2016. Media EMS. Número de estudiantes evaluados.

2.3. Procedimiento

En primer lugar, se probaron diversos modelos combinando algunas de las variables descritas anteriormente. Se utilizó la técnica de Modelos Jerárquicos Lineales. El primer nivel corresponde a los estudiantes y el segundo a las escuelas. Durante el proceso de modelación se seleccionaron las variables fueran significativas ($p < 0.05$), que hubiera un incremento en la explicación de la varianza, y sobre todo que tuvieran un respaldo teórico.

Cabe también señalar que uno de los aspectos considerados para la selección de las variables a utilizar en los modelos fue su fácil acceso. Se intenta que cualquier IES tenga la posibilidad de aplicar un modelo partiendo de la información académica de los estudiantes y de sus registros sobre el desempeño de las EMS de donde egresan sus aspirantes.

En un segundo paso, los modelos obtenidos en el paso anterior se aplicaron a la base de datos de la evaluación 2017. De esta manera se estimó el puntaje que los estudiantes obtendrían en el examen de ingreso a la Educación Superior en tal año. Durante el proceso de estimación la Media del índice CENEVAL fue reemplazada por el rendimiento previo de las escuelas. Con este cambio las IES tienen la posibilidad de utilizar el modelo, pues se emplean variables que pueden ser obtenidas de la información del alumno o de sus registros previos sobre el desempeño de las escuelas de donde provienen sus aspirantes.

Una vez obtenidos los puntajes estimados para cada modelo, se analizó su correlación con el Índice CENEVAL real obtenido por los alumnos.

3. RESULTADOS

A partir de los resultados presentados en la tabla 1 podemos destacar que en el modelo 1 y 2 el promedio de las calificaciones del alumno y la Media del ICNE de la escuela contribuyen de manera positiva al cálculo de la variable dependiente. Por el contrario, la variable Materias reprobadas indica una reducción de la variable dependiente a medida que las materias reprobadas se incrementan.

Tabla 1

Coefficientes y errores estándar estimados para los modelos correspondientes al ICNE de los alumnos obtenido en la aplicación del 2015

Variables	Modelo Nulo		Modelo 1		Modelo 2	
	B	(EE)	B	(EE)	B	(EE)
Intercepto	1001.35	(4.050)	-353.30	(21.629)	-341.70	22.68
<hr/>						
Nivel 1. Estudiantes						
Promedio de calificaciones			50.05***	(1.534)	48.59***	(1.64)
Media ICNE						
Materias reprobadas					-1.38*	(0.61)
<hr/>						
Nivel 2. Escuelas						
Media ICNE 2012-2016			0.94***	(0.019)	0.94***	(1.63)
Promedio de calificaciones						
<hr/>						
Componentes de varianza	Varianza	%	Varianza	%	Varianza	%
Alumnos	5826.02	67.20	4709.04	96.50	4707.72	96.57
Escuelas	2843.19**	32.80	170.64***	3.50	167.42**	3.43
	*				*	

Nota. EMS = Educación Media Superior, ICNE = Índice Ceneval. EE = Error Estándar.

3.1 Comparación de puntajes estimados y puntajes reales

En esta sección se realizó un estimado de lo que obtendrían los alumnos evaluados en el 2017 utilizando los parámetros de los modelos de la sección anterior. La tabla 2 presenta la correlación del puntaje real obtenido en 2017 con los puntajes estimados con en los distintos modelos. Se observa que ambos modelos obtuvieron correlaciones similares. También es notorio que estas correlaciones son casi tres décimas mayores que la obtenida por el solo promedio de calificaciones.

Tabla 2.

Correlaciones entre el Promedio de calificaciones, el puntaje estimado por los modelos y el puntaje real 2017

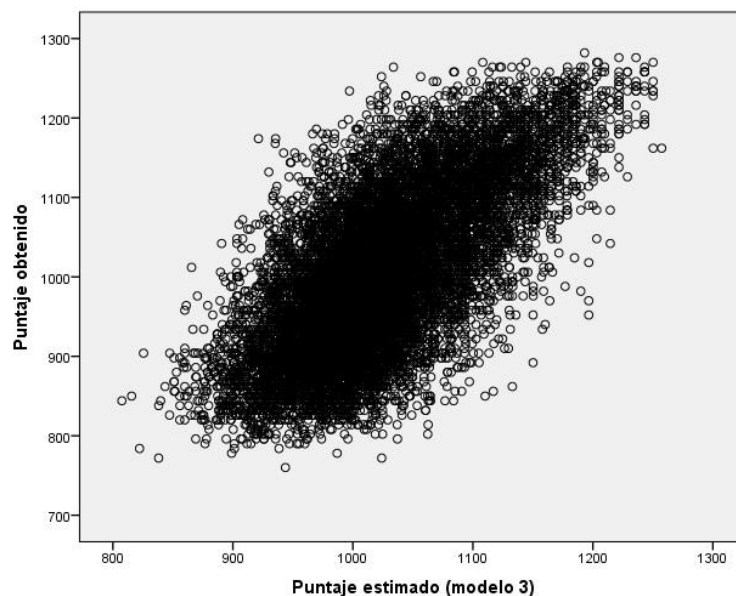
VARIABLES CORRELACIONADAS	R
Promedio de calificaciones	.412**
Puntaje estimado, Modelo 1	.679**
Puntaje estimado, Modelo 2	.679**

Nota. R= Coeficiente de correlación R de Pearson

En la figura 1 se ilustra la clara asociación entre el puntaje estimado por el Modelo 2, modelo utilizado en el resto de los análisis, y el puntaje real obtenido en el 2017. Asimismo, es evidente que este modelo estima los casos con una tendencia hacia la media de la población, es decir en los puntajes reales bajos, los estima con valores más cercanos a la media, en el caso de puntajes reales altos se tiene la misma tendencia de estimación hacia la media.

Figura 1

Relación del puntaje real con el puntaje estimado



4. DISCUSIÓN

En la situación actual es difícil encontrar una solución óptima para la evaluación de candidatos a ingresar a las IES. Las aplicaciones masivas en lápiz y papel utilizadas antes de la pandemia implican un alto riesgo para las personas. Las aplicaciones en línea tienen dos problemáticas importantes, una de equidad de los resultados y otra de confiabilidad. Los sustentantes de mayor desventaja socioeconómica están en menores posibilidades de cumplir con los requisitos para los exámenes en línea. El problema de confiabilidad es por las múltiples posibilidades que existen de falsear los resultados de un examen de opción múltiple en la aplicación en línea y de que las aplicaciones o plataformas presenten fallas técnicas, y al ser la primera vez que se realiza en esta modalidad, existe errores de medición aún sin cuantificar.

Una aplicación mixta, que incluya el promedio de calificaciones del nivel previo y alguna otra medida como las aplicaciones en línea contribuirían a mitigar el problema de equidad, al dar una opción a los sustentantes que no tienen los requisitos tecnológicos. No obstante, persisten los problemas de confiabilidad. La propuesta que aquí se presenta tampoco es óptima, pero se intenta otra manera, en la cual se estima la magnitud del error para esta alternativa.

5. CONCLUSIONES

Este estudio tuvo por objetivo analizar en qué medida es confiable utilizar el promedio de calificaciones de los alumnos de EMS y el rendimiento de su bachillerato como criterio de ingreso a las IES. En el contexto de la pandemia del Covid-19, las IES se enfrentaron al reto de definir el criterio óptimo para seleccionar a los aspirantes, el cual debía considerar las limitaciones para convocar masivamente a los alumnos en espacios confinados.

Utilizar el promedio de calificaciones del alumno ponderando mediante modelos HLM y el resultado previo de la escuela de procedencia incrementa sustancialmente la asociación de éste con el puntaje real del alumno en la prueba. Y esta medida representa un mejor indicador en la correlación con el puntaje real de la prueba. Es claro que el solo promedio de calificaciones (sin ninguna ponderación) no es una medida confiable para ser utilizada para como variable para la selección de candidatos.

Sin embargo, a pesar de que el promedio ponderado mediante modelos HLM tuvo una alta correlación con el puntaje real. Es cuestionable su uso como una medida única, porque sigue existiendo una diferencia importante entre el puntaje real y el estimado. Por lo que sería más pertinente la utilización de esta metodología acompañada de otras alternativas, especialmente aquellas donde se incorpore un indicador de desempeño individual, preferentemente a partir de respuestas construidas, por ejemplo, ensayos, entrevistas, portafolios, entre otros.

REFERENCIAS

- Buendía Espinosa, M., y Rivera del Río, R. (2010). Modelo de selección para el ingreso a la educación superior: el caso de la UACH. *Revista de la educación superior*, 39(156), 55-72.
- CENEVAL. (2017). *Exámenes Nacionales de Ingreso, EXANI II*. <http://www.ceneval.edu.mx/exani-ii>
- García, L. A. (2016). Pruebas de selección como predictores del rendimiento académico de estudiantes de Medicina. *Investigación en educación médica*, 5(18), 88-92.
- Gaviria, J. L. (2005). La equiparación del expediente de bachillerato en el proceso de selección de alumnos para el acceso a la universidad. *Revista de Educación*, núm. 337 (2005), pp. 351-387. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:755246d9-fc91-4c97-bee5-853e7aefa45f/re33717-pdf.pdf>
- Mainieri, M. (2017). Innovaciones en modelos de admisión Estudio de casos y estrategias de inclusión en educación superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 64-105.
- Malo, Maldonado, Gacel y Marmolejo (2020). Impacto del COVID-19 en la educación superior de México. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 9-14. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/13401>
- Ramallo, Milena y Sigal, Víctor (2010). *Los sistemas de admisión en la Universidades en la Argentina*. Recuperado de <http://repositorio.ub.edu.ar/handle/123456789/608>

- Westrick, P. A., Le, H., Robbins, S. B., Radunzel, J. M., y Schmidt, F. L. (2015). College performance and retention: A meta-analysis of the predictive validities of ACT® scores, high school grades, and SES. *Educational Assessment*, 20(1), 23-45.
- Willingham, W. W., Pollack, J. M., y Lewis, C. (2002). Grades and test scores: Accounting for observed differences. *Journal of Educational Measurement*, 39(1), 1-37.
- Zwick, R., y Green, J. (2007). New perspectives on the correlation of SAT scores, high school grades, and socioeconomic factors. *Journal of Educational Measurement*, 44(1), 23-45.
- Zwick, R., y Sklar, J. C. (2005). Predicting college grades and degree completion using high school grades and SAT scores: The role of student ethnicity and first language. *American Educational Research Journal*, 42(3), 439-464.

SUMARIO

CAPÍTULO 1 EL EDUCADOR Y LA EDUCADORA SOCIAL EN EL CENTRO EDUCATIVO: UNA FIGURA NECESARIA	8
CAPÍTULO 2 AISLAMIENTO SOCIAL Y USO DE LAS TIC EN PERSONAS MAYORES EN ÉPOCA DE PANDEMIA. COVID 19. REVISIÓN SISTEMÁTICA.	17
CAPÍTULO 3 IMPACTO DEL COVID-19 EN EL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.....	26
CAPÍTULO 4 LAS TIC COMO RECURSO PARA LA ANIMACIÓN A LA LECTURA	32
CAPÍTULO 5 LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL A TRAVÉS DE LA MEJORA DE LAS COMPETENCIAS LECTORAS	41
CAPÍTULO 6 RIESGOS DE LOS DISCENTES DURANTE UN PERIODO DE CONFINAMIENTO PROVOCADO POR LA PANDEMIA DE COVID-19.....	49
CAPÍTULO 7 APRENDIZAJE SERVICIO: FORMACIÓN HUMANIZADORA DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO.....	61
CAPÍTULO 8 LA CONECTIVIDAD COMO RECURSO DE APRENDIZAJE DURANTE LA EMERGENCIA EN LOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA	70
CAPÍTULO 9 COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOS PROFESSORES NA PARAÍBA/BRASIL NO CENÁRIO DA PANDEMIA DO COVID-19.....	78
CAPÍTULO 10 ONCOLOGÍA Y DIVERSIDAD FUNCIONAL: INFLUENCIA DEL COVID EN LA SOSTENIBILIDAD EDUCATIVA Y FAMILIAR.....	89
CAPÍTULO 11 LA DESIGUALDAD EN LA EQUIDAD PLURICULTURAL BAJO LA COVID19.....	96
CAPÍTULO 12 PERSPECTIVAS NEUROCIENTÍFICAS SOBRE LAS DIFICULTADES DE INCLUSIÓN BAJO EL COVID-19 EN CONTEXTOS PLURICULTURALES PARA UNA EDUCACIÓN SOSTENIBLE.....	107
CAPÍTULO 13 LOS MAPAS HISTÓRICOS COMO RECURSO PARA LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO.....	117
CAPÍTULO 14 APROVECHAMIENTO DIDÁCTICO DE UN ENTORNO RURAL: “LA TORRE DE ROMILLA Y SU PAISAJE”	128
CAPÍTULO 15 LA CIUDAD REPRESENTADA COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO CULTURAL LOS CROQUIS DEL CATASTRO DE ENSENADA	141
CAPÍTULO 16 MICROHISTORIA, GÉNERO Y CIUDAD: INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL.....	156
CAPÍTULO 17 PATRIMONIO Y MEMORIAS EN CONFLICTO: MONUMENTOS CONFEDERADOS EN ESTADOS UNIDOS	166
CAPÍTULO 18 VIDEOJUEGOS Y MUNDOS URBANOS	175
CAPÍTULO 19 VIDEO-ANIMACIÓN EN LA CREACIÓN DE UN ENTORNO FORMATIVO BAJO ARQUITECTURA T-MOOC PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE.....	186

CAPÍTULO 20 INNOVACIÓN Y USO DE LA TECNOLOGÍA DIGITAL. ESTUDIO DE LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE.....	196
CAPÍTULO 21 LAS ANIMACIONES DIDÁCTICAS PARA LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DIGITALES: SU EVALUACIÓN A TRAVÉS DEL COEFICIENTE DE COMPETENCIA EXPERTA.....	207
CAPÍTULO 22 USO DE SMARTPHONE EN NIÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL	216
CAPÍTULO 23 EDUCAÇÃO EM PORTUGUÊS, SUSTENTABILIDADE E ENSINO SUPERIOR	224
CAPÍTULO 24 ENSINO DA LÍNGUA MATERNA E PROMOÇÃO DA CIDADANIA GLOBAL: A TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO PRINCÍPIO ESTRUTURANTE	233
CAPÍTULO 25 PROMOÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO ATRAVÉS DA SUA ABORDAGEM TRANSVERSAL.....	243
CAPÍTULO 26 PARA ALÉM DA LÍNGUA. OS SKILLS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	252
CAPÍTULO 27 O PAPEL DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL.....	260
CAPÍTULO 28 PROMOÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO ATRAVÉS DA SUA ABORDAGEM TRANSVERSAL.....	270
CAPÍTULO 29 OPINIONES SOBRE EL USO DE RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	279
CAPÍTULO 30 COMPETENCIAS HISTÓRICAS Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO DE EDUCACION PRIMARIA Y SECUNDARIA	291
CAPÍTULO 31 INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS HISTÓRICAS. LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN FORMACIÓN	301
CAPÍTULO 32 LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: NECESIDADES EDUCATIVAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	311
CAPÍTULO 33 ESCUELAS DE VERANO: CONSTRUCCIÓN DE ESPACIOS SOCIOEDUCATIVOS COMPROMETIDOS CON LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE.....	320
CAPÍTULO 34 LA IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN CON LA FAMILIA EN LA INCLUSIÓN EN EL DEPORTE EN UN CONTEXTO NO FORMAL.....	330
CAPÍTULO 35 LAS VIOLENCIAS EN LOS ENTORNOS SOCIOEDUCATIVOS. LA NOVIOLENCIA Y LA CULTURA DE PAZ COMO ALTERNATIVA PEDAGÓGICA	337
CAPÍTULO 36 LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE A TRAVÉS DEL ROLE-PLAY Y LA PEDAGOGÍA TEATRAL. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA CONTEXTOS EDUCATIVOS NO FORMALES.....	347

CAPÍTULO 37 PROPUESTA DE ACOMPAÑAMIENTO CON ALUMNADO EN SITUACIÓN DE RIESGO EN LA UNIVERSIDAD. UN EJEMPLO DE BUENAS PRÁCTICAS.....	356
CAPÍTULO 38 EVALUACIÓN CONTINUA EN TIEMPOS DE COVID EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO A TRAVÉS DEL MOOC	368
CAPÍTULO 39 ENSEÑAR Y EVALUAR EN TIEMPOS DE COVID: LA EXPERIENCIA DEL MOOC EDUCACIÓN Y PATRIMONIO CULTURAL.....	379
CAPÍTULO 40 ESPACIOS VIRTUALES Y ESCOLARES: INTERACCIONES ANTES Y DESPUÉS DEL COVID-19	390
CAPÍTULO 41 LA ENSEÑANZA VIRTUAL EN LA UNIVERSIDAD DESPUÉS DEL BROTE DE LA COVID-19: ANÁLISIS DESDE LA EXPERIENCIA DISCENTE.....	399
CAPÍTULO 42 PERCEPCIONES DOCENTES EN EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE SU FORMACIÓN MUSICAL Y SU UTILIDAD EN EL DESARROLLO PSICOMOTOR.....	407
CAPÍTULO 43 INNOVACIÓN INTERNIVELES ENTRE PROFESORADO UNIVERSITARIO Y DE PRIMARIA: MEJORAR LOS PROCESOS DIDÁCTICOS INTEGRANDO LAS TIC	416
CAPÍTULO 44 EXPERIENCIA DOCENTE DE IMPLEMENTACIÓN DE UN RINCÓN DE PSICOMOTRICIDAD EN UN AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL: NIVELES Y TIPOS DE ACTIVIDAD FÍSICA DURANTE LA METODOLOGÍA DE JUEGO LIBRE POR RINCONES	423
CAPÍTULO 45 PERCEPCIONES DEL ALUMNADO DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE LA FORMACIÓN INTERDISCIPLINAR MÚSICA-MOVIMIENTO: LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE DEL GRUPO COS.....	427
CAPÍTULO 46 LA INTERACCIÓN ENTRE PROFESORADO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LA PROMOCIÓN DE NUEVAS EXPERIENCIAS MOTRICES, MUSICALES Y PLÁSTICAS A TRAVÉS DE UN PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA.....	434
CAPÍTULO 47 TRANSFORMACIÓN Y EVOLUCIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE BURGOS DURANTE LA CRISIS SANITARIA SEGÚN EL MODELO EFQM	442
CAPÍTULO 48 PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE: DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA HACER FRENTE A LAS SITUACIONES DE CRISIS SANITARIAS	453
CAPÍTULO 49 CAMBIOS EN LA AUTORREGULACIÓN DE LA MOTIVACIÓN HACIA EL ESTUDIO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DURANTE EL CONFINAMIENTO.....	465
CAPÍTULO 50 BRIDGING THE DRAWBACKS GENERATED IN THE INTERNATIONAL PHD STUDIES DUE TO THE CONTEXT OF COVID-19.....	475
CAPÍTULO 51 CREACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE UN PROTOCOLO PARA LA PREVENCIÓN DEL COVID-19 EN EL GRADO DE TERAPIA OCUPACIONAL.....	484
CAPÍTULO 52 BENEFICIOS DEL JUEGO EN EL DESARROLLO EMOCIONAL. UN META-ANÁLISIS EN FORMATO PRISMA	493
CAPÍTULO 53 MODELADO Y ANÁLISIS DEL IMPACTO DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO UNIVERSITARIO MEDIANTE EL MÉTODO DE DECISIÓN MULTICRITERIO	509

CAPÍTULO 54 LA EMPATÍA SEGÚN VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS DE ESTUDIANTES DE 5TO AÑO DE LAS ESCUELAS DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DEL AZUAY	520
CAPÍTULO 55 USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL CON MÁQUINAS DE APRENDIZAJE EN LA CONSTRUCCIÓN DE SISTEMAS EXPERTOS PREDICTIVOS APLICADOS AL ÁMBITO EDUCATIVO EN LA INGENIERÍA.....	529
CAPÍTULO 56 PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA RESPECTO A CREACIÓN DE CÁTEDRA ABIERTA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA POTENCIAR FELICIDAD	543
CAPÍTULO 57 RELACIÓN ENTRE MOVIMIENTOS SACÁDICOS Y PROCESO LECTOR..	555
CAPÍTULO 58 LA MÚSICA COMO HERRAMIENTA FORMATIVA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL: PERCEPCIONES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN	570
CAPÍTULO 59 EDUCACIÓN MUSICAL EN TIEMPOS DEL COVID: UNA MIRADA EN FEMENINO.....	578
CAPÍTULO 60 EL EMPLEO DE LA PLATAFORMA KAHOOT! EN EL GRADO DE HISTORIA Y CIENCIAS DE LA MÚSICA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA: LA EXPERIENCIA DEL ALUMNADO A TRAVÉS DE RELATOS BIOGRÁFICO-NARRATIVOS.....	591
CAPÍTULO 61 UNA EXPERIENCIA BIOGRÁFICA DE USO DE LAS TIC EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA.....	604
CAPÍTULO 62 ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN CONDICIONES DE DESIGUALDAD. EXPERIENCIAS A PARTIR DE LA COVID-19	617
CAPÍTULO 63 SATISFACCIÓN DE LAS CLASES EN LÍNEA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN TIEMPOS DE LA COVID-19.....	628
CAPÍTULO 64 ENTRE LA EDUCACIÓN PRESENCIAL A UNA EDUCACIÓN EL HOGAR. UN LARGO CAMINO POR RECORRER EN UNA COMUNIDAD RURAL	638
CAPÍTULO 65 LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN LA CONTINGENCIA SANITARIA POR COVID-19. ESTUDIO DE CASO DE UNA DOCENTE DE SECUNDARIA EN MÉXICO.....	649
CAPÍTULO 66 PROCESO DE SELECCIÓN PARA EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD EMPLEANDO EL PROMEDIO DE CALIFICACIONES. UNA ALTERNATIVA EN TIEMPOS DE PANDEMIA.....	663